



Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

# Um lugar para o texto literário na aula de PLE

Catarina Gomes Monteiro Magalhães

**M**

2016



**Catarina Gomes Monteiro Magalhães**

2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

**Um lugar para o texto literário na aula de PLE**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira  
orientado pelo Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha  
Orientador de Estágio, Dr Luís Fernando de Sá Fardilha

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2016



# Um lugar para o texto literário na aula de PLE

Catarina Gomes Monteiro Magalhães

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira  
orientado pelo Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha  
Orientador de Estágio, Dr Luís Fernando de Sá Fardilha

## Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira  
Instituto de Letras e Ciências Humanas - Universidade do Minho

Classificação obtida: 18 valores

*Aos meus pais.*

## Sumário

Agradecimentos.....	8
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Lista de abreviaturas e siglas .....	11
Introdução .....	12
Parte I - Pressupostos teóricos.....	15
1. A articulação entre Língua e Literatura .....	16
1.1. A Literatura como contributo para a formação do indivíduo .....	16
1.2. A importância da presença da Literatura na aula de Língua.....	18
1.3. Benefícios e obstáculos do texto literário na aula de LE.....	22
1.3.1. O desenvolvimento da competência de leitura .....	26
1.3.2. O desenvolvimento da competência lexical.....	29
1.3.3. O desenvolvimento da competência intercultural.....	32
1.4. Dos métodos tradicionais à abordagem comunicativa.....	35
1.4.1. A autenticidade dos materiais.....	39
1.5. Análise dos manuais de PLE.....	42
1.5.1. A exploração do texto literário nos manuais didáticos.....	49
Parte II - Prática Pedagógica.....	52
1. Relato da prática letiva.....	53
1.1. Enquadramento.....	53
1.1.1. Perfil sociolinguístico dos estudantes.....	53
1.2. Descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas.....	56
2. Justificação da seleção de documentos.....	66
Conclusão .....	73

Referências bibliográficas .....	76
Anexos.....	83
Anexo 1.....	84
Anexo 2.....	100
Anexo 3 .....	108
Anexo 4 .....	117

## Agradecimentos

Ao professor Doutor Luís Fardilha, pela sua sábia orientação e por todas as sugestões de melhoria que me permitiram trabalhar mais e melhor.

À professora Doutora Isabel Margarida Duarte, por transmitir tão bem a sua paixão pelo ensino. Guardarei sempre as suas aulas na minha memória.

Aos meus pais, por todo o apoio que sempre me deram.

À Marília e à Solange, por terem percorrido este longo e árduo caminho comigo, sempre com palavras ternurentas para me incentivarem a continuar.

À Cristina, à Raquel, à Vanessa, à Shiyi, à Ana, à Marisa e à Andreia, por todas as palavras de carinho e de incentivo e pelas partilhas de momentos bonitos que jamais esquecerei.



## Resumo

O presente relatório procura identificar e definir o lugar que o texto literário pode ocupar na aula de Português Língua Estrangeira. Após a afirmação das abordagens comunicativas como metodologia unanimemente aceite no ensino e aprendizagem de LE, os materiais ditos autênticos acabaram por substituir totalmente os textos de cariz literário, não sendo estes últimos considerados essenciais – quando não são vistos como prejudiciais -, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes.

Neste trabalho afirmamos a nossa plena convicção de que a Literatura pode e deve estar presente na aula de Língua Estrangeira, ponderamos o seu potencial linguístico e criativo e apontamos o contributo que pode trazer ao desenvolvimento de diversas competências. Através duma breve análise de alguns manuais mais utilizados atualmente no ensino e aprendizagem do Português Língua Estrangeira, procuramos delimitar o (não-) lugar que neles está reservado ao texto literário e, nos raros casos em que está presente, apontamos algumas conclusões acerca do tratamento que lhe é dado.

Na parte prática apresentamos algumas atividades letivas centradas na utilização do texto literário no contexto de ensino e aprendizagem do PLE que tivemos oportunidade de ensaiar nas aulas que demos durante o estágio e que propomos como exemplo de exploração das potencialidades que este recurso linguístico oferece para o processo de aprendizagem de LE.

**Palavras-chave:** texto literário, abordagem comunicativa, manuais de Português Língua Estrangeira, materiais autênticos.

## **Abstract**

The present report tries to identify and define the place that the literary text can occupy in the class of Portuguese as a Foreign Language. After the statement of the communicative approaches as methodology unanimously accepted in teaching and learning of Foreign Language (FL), the authentic materials completely replaced the literary texts, which are not considered essential – and sometimes are seen as harmful –, concerning the development of the speakers' communicative competence.

In this work, we assumed our conviction that the Literature can and should be present in the Foreign Language class, we considered its linguistic and creative potential and we point out the contribution it can bring to the development of several competences. Through a brief analysis of some widely used textbooks for teaching and learning Portuguese as a Foreign Language, we tried to delimitate the (non -) place which they reserve to the literary text and, in the rare cases where it is present, we point out some conclusions about the treatment that is given to it.

In the practical part, we present some teaching activities centered on the use of literary texts in the context of teaching and learning Portuguese as a Foreign Language that we had the opportunity to rehearse in the classes we taught during the traineeship and that we propose as an example for using the potential this linguistic resource provides for the process of FL learning.

**Keywords:** literary text, communicative approach, Portuguese as a Foreign Language's textbooks, authentic materials.

## **Lista de abreviaturas e siglas**

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PLE – Português Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

## **Introdução**

A importância de aprender uma língua estrangeira nos dias de hoje é inegável, mas também é fundamental refletir sobre o modo como se ensina e como se aborda a íntima relação entre língua e cultura. No processo pedagógico, a aquisição de conhecimentos é sempre realizada pelas duas partes envolvidas: por um lado, o professor ensina e facilita a aprendizagem das matérias que domina; por outro, também o aluno enriquece cada aula com a partilha dos seus múltiplos saberes acerca da realidade em que vive, seja a que condiciona a vida de qualquer ser humano, seja, de modo muito especial, a que é relativa ao modo específico de estar no mundo que caracteriza o seu país de origem.

No decorrer do ano de estágio, percebemos que tínhamos que nos adaptar a uma considerável diversidade de culturas, presente em cada uma das turmas correspondentes aos níveis de proficiência que lecionamos. Assim, a tomada de consciência da importância decisiva de fazermos uma abordagem intercultural permitiu que fôssemos bem-sucedidas em algumas das atividades propostas. Também a necessidade de fazer uma seleção de materiais adequados ao público-alvo foi tida em conta, estando sempre presente a tentativa de trabalhar várias competências em cada regência. A nosso ver, a inclusão do texto literário na aula de Português Língua Estrangeira é pertinente, pois julgamos que a leitura de bons textos poderá contribuir para a formação do indivíduo e também, no âmbito do ensino-aprendizagem, facilitar o desenvolvimento de diversas competências. Após a afirmação das abordagens pedagógico-didáticas de tipo comunicativo, a opção pelos materiais ditos autênticos passou a ser uma constante, tendo o texto literário – que até então tinha ocupado sempre o lugar central no ensino e aprendizagem de LE – sido marginalizado, e mesmo excluído. Os textos de imprensa e os registos orais ou audiovisuais parecem tê-lo substituído por completo, sob o pretexto de que se pretende que o aluno seja capaz de comunicar com nativos sem dificuldades. Contudo, julgamos que fazer regressar o discurso literário à sala de aula de LE é a atitude mais correta, se tivermos em conta que a sua utilização pode trazer múltiplas vantagens, do ponto de vista didático. Haverá material com mais potencial linguístico e criativo do

que este? Poderão os materiais ditos “autênticos”, que hoje em dia têm presença assídua na aula de LE, cumprir integralmente o mesmo papel?

Hoje em dia, é possível verificar que já há no mercado uma oferta, na área do PLE, de livros que incluem textos literários, como por exemplo o *Contos com nível*, para o nível elementar, *Peregrinação* (versão adaptada) e *A cidade e as serras* (versão adaptada), da autoria de Ana Sousa Martins. De acordo com a “introdução” que acompanha cada um destes livros, pretende-se com a sua leitura que os aprendentes de LE fiquem preparados para a leitura de textos mais complexos, como os originais das versões adaptadas anteriormente referidas. As palavras ou expressões que possam causar mais dificuldades são incluídas num glossário, facilitando assim a leitura. Após os textos, apresentam-se alguns exercícios destinados a verificar a compreensão leitora, com questões variadas e incidindo, muitas vezes, no léxico.

Com o objetivo de encontrarmos respostas às questões acima formuladas, iniciamos o nosso trabalho de investigação/ação. Seleccionando os materiais adequados para o fim pretendido, julgamos que seria possível desenvolver a competência comunicativa com o recurso a textos literários de autores portugueses contemporâneos. De acordo com os níveis de proficiência dos aprendentes que integravam as turmas do primeiro e do segundo semestre (nível limiar e vantagem, respetivamente), tentamos seleccionar textos que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e abordassem temas da atualidade, tal como se pretende nos níveis limiar e vantagem. Tivemos também em conta uma linguagem que estivesse próxima daquela a que o grupo de estudantes estava habituado.

Tendo em conta a necessidade de articular a investigação desta temática com a iniciação à prática docente, o relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira diz respeito aos pressupostos teóricos que orientaram a nossa ação e a segunda refere-se à prática pedagógica.

Na parte I, abordamos inicialmente a articulação entre Língua e Literatura, referindo o contributo desta última para a formação do indivíduo, em primeiro lugar. De seguida, descrevemos o lugar do texto literário nos métodos de ensino de LE, desde os tradicionais até às abordagens comunicativas, tentando ainda entender de que se fala quando é referida

a autenticidade dos materiais didáticos, tão defendida pelas metodologias de ensino de LE mais praticadas hoje em dia. De acordo com essa ideia, e tentando mais uma vez convocar o texto literário para a aula de LE, sublinhamos a autenticidade do discurso literário e a importância de se encontrar um lugar para a Literatura na aula de Língua Estrangeira. Interessa também explicar, para que isso se torne realidade, quais os possíveis benefícios e obstáculos decorrentes da utilização do texto literário na aula de LE, uma vez que é importante refletir sobre as dificuldades que este possa causar, mas também realçar as vantagens da sua inclusão no ensino e aprendizagem das línguas. Tendo esse aspecto em conta, focamo-nos no contributo do texto literário para o desenvolvimento de três competências – competência de leitura, competência lexical e competência intercultural -, uma vez que foram estas as mais trabalhadas nas aulas que tivemos a oportunidade de lecionar durante o estágio pedagógico. Por fim, julgamos que seria pertinente proceder a uma análise dos manuais de PLE e entender de que modo neles é realizada a exploração do texto literário.

Na parte II, correspondente à descrição da nossa iniciação à prática letiva, fazemos a descrição do contexto institucional em que estávamos inseridas, traçando de seguida o perfil sociolinguístico dos alunos com que pudemos trabalhar. O ponto seguinte diz respeito à descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas, constando neste a identificação dos materiais a que recorreremos e o modo como procuramos explorá-los (os materiais referidos são disponibilizados nos anexos). Por fim, julgamos que seria relevante incluir uma justificação da seleção de documentos, que diz respeito à avaliação e autorreflexão sobre o trabalho desenvolvido, uma parte essencial do processo de estágio e da metodologia de investigação/ação que praticamos.

Na conclusão, é novamente sublinhada a importância de se atribuir um lugar ao texto literário na aula de Português Língua Estrangeira. É também feita uma reflexão crítica acerca da nossa prática letiva, sendo referidos alguns aspetos que podem ser melhorados com o tempo e com a experiência, durante o nosso percurso profissional futuro.

## **PARTE I – Pressupostos teóricos**

## **1. A articulação entre Língua e Literatura**

### **1.1. A Literatura como contributo para a formação do indivíduo**

*Literature educates human emotions*

Sivakumar Sivasubramaniam

A Literatura é transmissora de valores morais, culturais e educacionais que contribuem para a formação do indivíduo. É inegável a sua importância para a construção da identidade de cada um, que se redefine no confronto com o Outro.

Antes de iniciarmos a abordagem da inclusão do texto literário no ensino de uma Língua Estrangeira, será interessante recuar um pouco no tempo e voltar às leituras da infância. Como dizia Proust (1997:5), “Não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgámos passar sem tê-los vivido, aqueles que passámos com um livro preferido.” Um bom leitor começa, desde cedo, a ouvir canções de embalar, lengalengas e trava-línguas, passando depois para os contos tradicionais que transmitem valores morais importantes com os quais a criança deve familiarizar-se. No processo do seu crescimento, certamente saberá fazer as escolhas literárias que vão ao encontro da sua personalidade, dos seus interesses, que vão sendo cultivados ao longo da vida. É essencial realçar a importância da construção pessoal, no decorrer desse processo, mas também não pode ser esquecido o vínculo criado com a língua materna. Desenvolve-se, assim, uma relação de afetividade com a língua, que assume um papel central tanto na tomada de consciência de si próprio quanto no relacionamento com os outros. O enriquecimento linguístico representa também uma valorização cultural, que se torna importante fomentar mesmo numa fase precoce. As leituras realizadas, ainda que devam ter sempre uma continuidade, podem ser perspectivadas de um modo diferente, quando refletimos um pouco mais tarde sobre elas. Nunca lemos um livro da mesma maneira,



mas é certo que a leitura contribuirá, em qualquer momento, tanto para o desenvolvimento intelectual como emocional.

A transmissão de vários saberes, seja através da literatura oral seja escrita, será fundamental e enriquecedora também no processo de ensino e aprendizagem. Tal como já foi referido anteriormente, o indivíduo que esteve exposto a uma vasta diversidade e riqueza linguística vasta, terá mais facilidade em aprender uma nova língua, por exemplo. Contudo, não se trata apenas de dominar as suas estruturas, pois a função educacional tem um alcance bem mais amplo, tal como sublinha Lazar: “But literature may also have a wider educational function in the classroom in that it can help to stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness.” (1993:19).

A Literatura tem um papel de destaque no que concerne ao desenvolvimento pessoal numa dimensão afetiva, como sabemos. Podemos afirmar que é através das obras que vamos lendo ao longo da vida que nos transformamos, que crescemos e nos adaptamos à realidade. Quando lemos na nossa Língua Materna, somos capazes de compreender melhor a nossa cultura, o que acaba por se refletir na nossa identidade. Enquanto aprendentes de uma Língua Estrangeira, por outro lado, e se tivermos já adquirido um grau de proficiência considerável, encontramos na Literatura que se expressa nela o reflexo da cultura do país em que é falada essa língua. Na perspetiva de Sivasubramaniam,

By emphasizing the need for diverse ways of thinking and living, literature gives us a sense of how complex our societies are and how complex their cultures are. The written literature which books represent alerts us to various possibilities and alternatives that exist outside the culture we are born into. (...) In this context, the study notes that an illiterate or an unread person will either have little or no understanding of how his/her society functions on the basis of its culture. (2006: 266)

Ainda a propósito da união profunda entre Literatura e cultura, o autor sublinha que “Literary texts illustrate cultural patterns that represent a plurality of attitudes, beliefs, ideas and ways of life.” (Sivasubramaniam 2006: 266), considerando que, por vezes, nos transmitem uma sensação de evasão. Também McKay faz referência a essa óbvia ligação, afirmando que “an examination of a foreign culture through literature may increase their

understanding of that culture and perhaps spur their own imaginative writing.” (1986: 193). Além de um melhor entendimento acerca da cultura pertencente à língua em aprendizagem, a Literatura também possibilita, de acordo com McKay (1986), o desenvolvimento de atitudes de tolerância no processo de encontro de culturas entre o professor e o aluno.

O universo literário incorpora valores culturais e alude frequentemente a acontecimentos relacionados com a realidade, como sabemos, mas também nos permite imaginar, criar, e até escapar à rotina. Neste sentido, Sándor, a propósito das funções da Literatura, acrescenta que “E o que é sem dúvida uma das vantagens da experiência literária, é que o encontro com novas realidades, mesmo quando difíceis, é indolor; (...)” (2016: 42). As suas palavras, que tão bem nos elucidam, permitem-nos afirmar que o encontro com diferentes realidades é um meio através do qual podemos conhecer o Mundo, ou talvez redescobri-lo de outro modo, observando-o com um novo olhar, mais rico e sempre ávido de conhecimento.

## **1.2. A importância da presença da Literatura na aula de Língua**

Nos dias de hoje, encontrar um lugar para o texto literário na aula de Língua Estrangeira revela-se uma tarefa complexa. Embora a indissociabilidade entre Língua e Literatura seja óbvia para alguns autores, como por exemplo Fernanda Irene Fonseca, para outros é quase inaceitável. Contudo, esperamos conseguir explicar, neste trabalho, a importante união entre ambas e a potencialidade que se verifica no processo de ensino-aprendizagem.

A relevância da Literatura no processo de ensino e aprendizagem de línguas, seja a materna, sejam estrangeiras, tem vindo a ser questionada com o advento das abordagens metodológicas focadas na aquisição de uma competência comunicativa que, de acordo com as diretivas fixadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

(QECR), a aprendizagem de Línguas Estrangeiras deve estar “orientada para a acção” (2001: 29), o que significa que no centro do processo pedagógico-didático deve estar o aluno (e não o professor). O aprendente é considerado enquanto ator social, devendo ser capacitado para cumprir determinadas tarefas que implicam a mobilização de determinadas competências, mostrando-se tanto mais eficaz quanto maior for a sua progressão no que diz respeito ao grau de proficiência linguística. Para que tal aconteça, a aprendizagem é realizada de acordo com determinados contextos de comunicação em que o aluno deve saber agir, privilegiando-se o desenvolvimento da competência oral. De acordo com essa ideia, considerou-se que a inclusão do texto literário nas aulas de Português poderia “prejudicar ou retardar a aquisição de uma competência comunicativa “básica” (Fonseca 2000:40). A autora exprime o seu desacordo em relação a esta ideia, sublinhando, em oposição, o potencial criativo da linguagem literária.

Segundo Duarte (2008), no que diz respeito à LM, também a mudança ocorreu em tempos posteriores à Revolução de Abril, passando a valorizar-se mais a oralidade do que a escrita. Assim, verificou-se uma alteração significativa, pois como reconhecem Ramon & Lemos,

Em consequência, de um paradigma que erigia o texto literário e a gramática tradicional (sempre a ele ligada) quase como únicos conteúdos a serem abordados na aula de língua portuguesa, passou-se a um outro, marcado por um ecletismo que, na ânsia de fazer depender o estudo da língua da sua utilidade prática, cede não raras vezes à tentação de tornar as aprendizagens efectuadas na aula de Português redundantes relativamente àquelas que são proporcionadas pelo quotidiano dos falantes nativos do idioma. (2005: 197-198).

Tal como estas autoras afirmam, o lado utilitário da língua ganha destaque e facilmente se esquece o importante contributo que a Literatura poderia trazer para o ensino-aprendizagem. Não defendemos, é certo, que os usos literários da língua regressem à sua posição axial no processo de ensino e aprendizagem das línguas, mas acreditamos que, sendo a produção de um texto literário uma forma comum de utilização dos recursos da língua, parece contraditório excluí-lo da aula. A utilização que a didática de línguas mais tradicional, baseada em ideias que poderíamos filiar no método de gramática e tradução,

fazia da Literatura – ao entender o uso literário da língua como o mais correto e, por isso, o modelo a seguir – deve ser considerada, segundo Fernanda Irene Fonseca “abusiva e inespecífica” (2000: 38), para além de implicar a rejeição do trabalho centrado nas formas orais da língua, pois apenas a linguagem literária (escrita) devia ser tida em conta. No entanto, embora a autora defenda a inseparabilidade de língua e literatura, não deixa de acrescentar que a utilização anteriormente conferida ao texto literário não era a mais correta, uma vez que não era explorado o seu potencial linguístico e estético. Uma devida exploração do mesmo deve basear-se na ideia de que o texto literário é, de facto, “um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura.” (Fonseca 2000: 40).

Torna-se necessário refletir sobre a relação entre Língua e Literatura, para que seja possível encontrar um modo de serem trabalhadas, tendo em conta a sua indissociabilidade. De acordo com esta ideia, Bernardes & Mateus (2013) afirmam o seguinte:

(...) o nexu estreito entre língua e literatura deverá ser visto como uma relação biunívoca, pois, sendo certo que não é fácil entender a realização literária sem o concurso da língua, é também com dificuldade que pode conceber-se a realização da língua sem a dimensão estética que só a vertente literária lhe faculta. A literatura funciona como um instrumento de exploração dos limites de funcionamento comunicativo da língua, como o terreno em que a língua, mais do que em qualquer outra forma de expressão, é forçada à produção de sentido mediante a utilização intensiva dos seus recursos fónicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Nessa medida, não é viável conceber o conhecimento de uma língua (com tudo o que esse saber implica) sem nele integrar os usos a que o registo literário a submete. (2013: 36)

Os autores sublinham uma “relação de verdadeira interdependência” entre língua e literatura e acreditam que haja benefícios em interligá-las no âmbito do ensino-aprendizagem, visto que “se aglutinam enquanto práticas sociais e culturais das comunidades humanas” (Bernardes & Mateus 2013: 34). Ainda na senda deste pensamento, podemos acrescentar que “conhecer uma literatura é conhecer a língua natural em que ela se verte, e conhecer uma língua significa conhecer a realidade a que

ela dá acesso.” (Lemos & Ramon 2005: 200). Assumimos, assim, que existe uma relação entre língua, literatura e cultura. Podemos conhecer a realidade do país em que aprendemos uma LE recorrendo a uma obra literária, pois nela estarão implicados valores, tradições e costumes específicos dessa sociedade específica. Além disso, também nela poderá aparecer descrita uma situação da atualidade, que poderá ser interessante para trabalhar em aula. Deste modo, é forçoso reconhecer que “De fato, a literatura representa um ato social e o conhecimento do mundo não se constitui independente da linguagem.” (Takahashi 2008: 19).

É, pois, vantajoso convocar o texto literário para a aula de língua e entender que este pode - e deve - conviver com outros géneros textuais, pois assim a aprendizagem sairá enriquecida. A “abertura da aula à pluralidade dos discursos” (Fonseca & Fonseca 1990: 103) beneficiará os alunos na medida em que estes poderão ter acesso a diferentes registos de língua, tanto orais como escritos. Joaquim e Fernanda Irene Fonseca defendem, por isso, que o texto literário não deve ficar à margem do processo de ensino e aprendizagem de línguas – materna ou não materna. Embora não pretendam devolver ao texto literário a centralidade que outrora ocupou na aprendizagem das línguas, a verdade é que sublinham que ele não deve ser excluído deste processo. Também Duarte (2008) acredita que

Na consideração dos discursos, de todos os discursos, deverão entrar as diferentes variedades diastráticas e diatópicas, textos orais e escritos, dos mais variados géneros, já que só um *input* linguístico rico e variado poderá suprir as falhas que muitos jovens revelam no que concerne ao seu contacto com a língua. (2008: 218-219).

Se o objetivo último da aprendizagem de uma LE, em particular, é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, não devemos cair nas erradas tendências, como nos alertam Fonseca & Fonseca (1990), para sobrevalorizar o texto escrito em detrimento do oral, nem dar demasiada importância à oralidade e excluir a escrita. Também devemos ter em conta que o facto literário se insere num contexto que envolve “um conjunto de factores externos ao texto, mas projectados na co-textualidade, atinentes à produção, à recepção e à interpretação do texto.” (Silva 1986: 296), para além de ser uma dimensão que “representa a *abertura* do texto literário à historicidade do homem, da sociedade e do

mundo, quer no momento da sua produção, quer no momento – que são múltiplos e diversos momentos – da sua recepção.” (Silva 1986: 296). Podemos ainda acrescentar que “o texto literário é uma entidade histórica, mas existem nele, como objecto estético, parâmetros a-históricos, valores extratemporais, que emergem paradoxalmente dos fundamentos da sua própria historicidade.” (Silva 1986: 297). Assim, não será evidente que o texto literário, precisamente por se inserir num contexto, apresenta potencial para ser trabalhado na aula de Língua? Não será tão eficaz (ou até mais) como os registos áudio e audiovisuais que, como sabemos, são por vezes demasiado artificiais?

Embora a sua linguagem possa apresentar-se complexa, num primeiro momento, é certo que o professor poderá auxiliar o aluno no processo de descodificação, porque como refere Fernanda Barrocas, “É desmontando a “opacidade” do texto literário que o aluno poderá entender melhor o outro, perceber como o outro resolve problemas não já do quotidiano, mas de natureza subjectiva, afectiva, lúdica, estética e simbólica.” (2001:20).

Com efeito, a dimensão afetiva e estética da língua não pode ser esquecida, devendo, antes, ser parte integrante da aprendizagem. Talvez se trate exatamente de uma sensibilização, na qual o docente deve intervir, desmistificando a ideia de que o texto literário não tem lugar no processo de ensino e aprendizagem das línguas, quando a metodologia adotada se enquadra no âmbito das abordagens comunicativas. Pelo contrário, acreditamos que neste processo o seu papel é fundamental no que diz respeito à alteridade, uma vez que “O grande desafio que implica a aprendizagem de uma língua estrangeira está no facto de o aprendente se tornar noutro, sem deixar, no entanto, de ser ele próprio.” (Esteves 1991: 140).

### **1.3. Benefícios e obstáculos do texto literário na aula de LE**

A inclusão do texto literário na aula de Língua Estrangeira traz, como já analisamos, vários benefícios aos alunos que estejam a aprendê-la. A sua riqueza diz respeito não

apenas aos aspetos linguísticos, mas também culturais, uma vez que língua e cultura são dois termos indissociáveis. Assim, pretende-se chamar a atenção para oportunidades de desenvolvimento de algumas competências específicas que, de facto, culminam no desenvolvimento da competência comunicativa.

As competências gerais, de acordo com o *QECR*, dizem respeito a determinados saberes que os utilizadores de uma língua adquirem ao longo da sua vida, sendo estes “conhecimentos não linguísticos acerca de outras línguas e culturas e das respectivas comunidades” (Conselho da Europa 2001: 190). A competência comunicativa permite ao indivíduo agir em sociedade, utilizando a língua para fins específicos. De acordo com Hymes, esta compreende três componentes: a linguística, a sociolinguística e a pragmática. A linguística subdivide-se ainda em seis competências, a saber: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

Os contributos do texto literário são diversos, como sabemos, mas tal não significa que este deva adquirir um lugar de exclusividade ou de centralidade na aula de LE. Na verdade, pode e deve conviver com outros discursos, de cariz jornalístico, informativo, oral, audiovisual, entre outros. A aula ficará enriquecida deste modo, tendo em conta a variedade de materiais linguísticos nela presente. Talvez não seja incorreto refletirmos um pouco acerca dos argumentos que têm sido invocados para desaconselhar a presença do discurso literário na aula de Língua Estrangeira. Os autores que são a favor da sua inclusão também se debruçaram sobre as barreiras que este poderia encontrar, analisando a pertinência desses mesmos argumentos.

Em primeiro lugar, segundo McKay (1986), os argumentos mais frequentes contra o uso do texto literário na aula de LE são os seguintes: o ensino de gramática fica condicionado devido à estrutura complexa da linguagem literária; a análise de textos literários ou o ensino de Literatura não vão ao encontro das necessidades dos estudantes, e por último a Literatura oferece-nos uma perspetiva cultural muito peculiar, que nem sempre os estudantes conseguem entender, dada a sua complexidade.

Em segundo lugar, Sivasubramaniam (2006) enumera também alguns dos argumentos contra, após ter refletido um pouco acerca dos benefícios que o texto literário poderia

trazer à aula de LE, concordando com McKay quanto ao afastamento da literatura em relação às necessidades dos estudantes.

Além disso, Sell (2005) acrescenta outra razão que desaconselha a presença do texto literário na aula de LE, relativa ao facto de a Literatura ser entendida como um objeto estético e não estar relacionada com a “vida real”. Deste modo, não contribuiria para a aprendizagem dos alunos. Como é óbvio, este e outros argumentos são discutíveis e devem ser devidamente analisados. É necessário pensar tanto nos benefícios como nos obstáculos que possam existir, sem nunca cair no erro de se optar pela exclusão apenas devido à linguagem complexa e outras barreiras que sobressaíam.

É importante sublinhar agora os contributos que a Literatura poderá trazer à aula de LE, desmistificando as ideias enunciadas contra o seu uso. Voltando a McKay (1986), esta sublinha que “Most present-day literary texts assume that literature can provide a basis for extending language usage.” (1986: 191) e ainda “... literary texts can aid in the development of reading proficiency and in this way contribute to a student’s academic and occupational objectives.” (1986: 192). Deste modo, torna-se evidente que a maneira como o texto é trabalhado, tendo como base uma leitura fluente, poderá auxiliar os estudantes na sua vida académica e profissional, desde que já tenham desenvolvido suficientemente determinadas competências, como a de leitura, para poderem comunicar com fluidez em Língua Estrangeira.

Para além do desenvolvimento da competência de leitura, Parkinson & Reid Thomas (2000) (citado em Sell 2005: 87) enunciam outros benefícios que devem ser tidos em conta. Afirmam que a linguagem literária é um modelo linguístico, e por isso permite que os estudantes estejam em contacto com uma escrita correta. Aliada a essa ideia, acrescentam que pode ser considerada uma extensão da competência linguística. Sublinham também o facto de a Literatura permitir um treino mental e um desenvolvimento da sensibilidade. Além disso, é um material útil e de reprodução fácil, que pode ser utilizado em aula sem grande problema.

De acordo com Esteves (1991: 144), a utilização do texto literário adequa-se a diversos fins, relacionados sobretudo com a compreensão e a expressão escritas. Acrescenta ainda



que é necessário partir para uma variedade de atividades, tendo em conta o material selecionado. O autor sublinha também o desenvolvimento da competência de leitura, que é necessário e deve ser realizado de um modo adequado – primeiro a leitura silenciosa e só depois a leitura em voz alta –, contribuindo esse exercício para uma compreensão mais eficaz do texto.

Pensemos também no caráter lúdico que advém dos textos literários e nas potencialidades estéticas da língua que, naturalmente, contribuem para uma aprendizagem mais eficaz da língua. Estes podem ser incluídos na aula tendo em vista um trabalho mais específico, como por exemplo: o fonético, o morfológico e o sintático. No caso do primeiro, através de poemas e rimas infantis é possível que os alunos reconheçam os fonemas da língua e prestem mais atenção à prosódia, que tem sempre relevância no momento da leitura.

No que diz respeito à morfologia, entendendo melhor a formação de palavras (simples, complexas e compostas), os alunos poderão desenvolver a competência gramatical, estando mais sensibilizados para textos como os de Mia Couto, que poderiam suscitar dificuldades precisamente devido ao seu trabalho linguístico. A sua criatividade não deve ser colocada à margem, na aula de Língua, pois poderá motivar os alunos a perscrutar as recriações do autor, que nos apresenta uma escrita baseada na inovação literária e que, certamente, não deixará ninguém indiferente.

Por último, importa também haver um foco na sintaxe, trabalhando a anteposição do adjetivo ao substantivo ou o uso do advérbio, de modo a que os estudantes percebam qual deverá ser a organização das palavras nas frases que depende, obviamente, de regras que terão que estudar ou recordar. Na perspetiva de Duarte, “Acresce que, atentar na exploração criativa que o escritor faz das potencialidades da língua, pode ajudar a entender certos mecanismos que, sem o auxílio do estudo do texto literário, talvez fossem mais difíceis de compreender.” (2008: 222).

Em suma, percebemos que há, inegavelmente, benefícios e obstáculos no que diz respeito à presença do texto literário na aula de LE. Convém realçar ainda que o

desempenho que cada aprendente demonstra ter na sua LM deve ser tido em conta, mantendo um certo distanciamento em relação a esta, pois

Dessa forma, o aluno que conseguir esse distanciamento reflexivo em relação à sua língua materna será, também, capaz de interpretar uma língua estrangeira com mais segurança: nesse momento, a língua materna não representará mais para ele uma certeza cristalizada, dado que ela já não poderá “dizer” tudo. (Takahashi 2008: 52)

Talvez seja essa a tarefa mais complicada - a de nos distanciarmos da nossa LM. Contudo, faz parte do processo e poderá trazer-nos mais confiança, passando a LE a ser perspectivada de outro modo. Como o autor refere, no momento em que a Língua Materna já não possa dizer tudo, é possível que tenhamos alcançado um novo patamar na aprendizagem de uma LE.

### **1.3.1. O desenvolvimento da competência de leitura**

Uma vez enunciados e explicitados os possíveis benefícios e obstáculos, de acordo com a perspectiva de vários autores, focar-nos-emos no contributo do texto literário para o desenvolvimento de determinadas competências – competência de leitura, competência intercultural e competência lexical.

O relevo concedido à leitura tem sido, de facto, alvo da nossa preocupação, a par do modo mais correto de trabalhar o texto literário na aula de Língua. Podemos questionar-nos, em primeiro lugar: o que será ler em Língua Estrangeira? Quais poderão ser os obstáculos encontrados pelos alunos, nesse caminho que se percorre pelo (e até ao) texto?

Embora se torne complicado responder às questões enunciadas, porque a resposta depende de vários fatores como a motivação, o nível de proficiência e os interesses dos alunos, podemos avançar com uma constatação: ler na nossa língua é completamente diferente de ler em Língua Estrangeira. Pode parecer uma evidência, mas a verdade é que o leitor de uma LE necessita de adotar determinadas estratégias a que normalmente não

recorre na sua LM. Assim, o seu percurso de aprendizagem altera-se, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência em causa. No entanto, como sublinha Bottino (2002), um leitor de uma LE não tem necessariamente que compreender cada palavra do texto para alcançar o seu sentido global. Ainda que o seu conhecimento da língua estrangeira não esteja completamente solidificado, sendo este um dos obstáculos a uma leitura eficaz, tal não significa que haja a impossibilidade de o texto ser compreendido. Aliás, não podemos esquecer-nos de que “reading is not simply understanding the meaning of words and sentences in isolation. Understanding these is important, but the effective reader has to be able to interpret the text as a whole and the relationship between sentences and paragraphs.” (Bottino 2002: 64).

A leitura é um ato que mobiliza diversas competências a desenvolver e também diferentes estratégias, de acordo com o tipo de texto com que nos deparamos. O nosso modo de ler será, naturalmente, diferente, se estivermos diante de um texto literário ou de uma notícia. Assim, torna-se necessário distinguir e explicitar os diferentes tipos de leitura.

Em relação à leitura silenciosa, verificamos, de acordo com Cassany, Luna & Sanz (1994), que devem ser feitas as seguintes distinções: extensiva, quando se realiza por prazer ou por interesse; intensiva, no caso de querermos obter informação de um texto; rápida e superficial, se pretendermos obter informação sobre um texto, e involuntária, que diz respeito a notícias ou anúncios, por exemplo.

Focando-nos agora na leitura intensiva e extensiva, é necessário acrescentar que ambas podem fazer parte da aula de Língua Estrangeira. No primeiro caso, segundo Nuttall, “Intensive reading involves approaching the text under the guidance of a teacher (...) or a task which forces the student to focus on the text.” (1982: 38). Além disso, “the text itself is the lesson focus, and students try to understand it as fully as necessary, using all the skills they have acquired.” (1982: 38). Fica explícito que é um tipo de leitura realizado, habitualmente, na sala de aula e com o acompanhamento do professor. Os textos são curtos e os estudantes devem extrair deles o máximo de informações que

conseguirem, tentando compreendê-los da melhor maneira possível, quando necessário, recorrendo à ajuda do professor.

A leitura extensiva, por sua vez, diz respeito a textos mais longos, que podem criar dificuldades aos alunos precisamente devido à sua dimensão. Embora esteja associada ao interesse individual de cada estudante, e mesmo ao prazer que advirá do texto, também podemos tentar incluir a opção da leitura extensiva na aula de Língua Estrangeira. Na verdade, não é estritamente necessário que se entenda cada palavra, mas sim o sentido global do texto. Tal como relembra Nuttall, “we can in fact often understand a text adequately without grasping every part of it; students have to be encouraged to develop this facility.” (1982: 38).

Por fim, após termos considerado os dois tipos de leitura, é possível fazer ainda uma ligação entre eles, ficando explícito que ambos podem contribuir para um progresso na competência de leitura dos estudantes, no âmbito de uma LE.

However, Extensive Reading is not necessarily the entire answer to teach reading. There are students who need special help with certain reading skills, or those who need these skills to achieve particular goals e.g. academic reading proficiency. Here the intensive reading is appropriate. What is supposed is to find balance between these two approaches in EFL teaching. Intensive reading helps with faster vocabulary acquisition and awareness of certain language structures. (Kredátusová s/d: 13).

O processo de leitura, para ser bem-sucedido, deve recorrer a estratégias que auxiliem o leitor na compreensão leitora. Referimo-nos a duas modalidades de leitura: em diagonal (*skimming*) e em profundidade (*scanning*).

A estratégia *skimming* diz respeito a uma leitura rápida, sendo o objetivo “obtener una idea global del texto”, que corresponde a uma leitura em que “no se examina la sintaxis ni la puntuación” (Cassany, Luna & Sanz 1994: 200). Por sua vez, a estratégia *scanning* diz respeito a uma leitura mais lenta, com o propósito de encontrar uma determinada informação. Gibbons (2002) dá como exemplos procurar uma lista telefónica ou um horário de comboio, o que significa que há uma “lectura atenta de aquella parte del texto donde se ha localizado la información-objetivo” e também “lineal, sintáctica y con puntuación.” (Cassany, Luna & Sanz 1994: 200). Quando lemos, podemos recorrer ainda

a dois processos diferentes (Nuttall 1982: 16-17): *top-down*, que diz respeito a uma visão global do texto e aos conhecimentos e experiências do leitor, uma vez que “The top-down approach gives a sense of perspective and makes use of all that the reader brings to the text: prior knowledge, common sense, etc, which have sometimes been undervalued in the reading class.” (Nuttall 1982: 17); e *bottom-up*, em que “the reader builds up a meaning from the black marks on the page: recognizing letters and words, working out sentence structure.” (Nuttall 1982: 17), sendo esta uma leitura mais detalhada, realizada através da decodificação de pequenas partes. A opção por uma ou outra estratégia depende, como é evidente, das finalidades visadas pelo leitor, mas, na perspectiva da didática de LE, elas podem ser utilizadas de acordo com o nível de proficiência dos estudantes, sendo a estratégia *bottom-up* mais adequada em níveis inferiores e a *top-down* mais suscetível de utilização em níveis mais avançados. No entanto, como é evidente, ambos os processos podem interagir no momento da leitura, sendo necessário ver o texto como um todo, inicialmente, e em certas alturas decodificar determinadas palavras ou estruturas frásicas que não entendemos devidamente. É certo que

A escolha das estratégias de leitura apropriadas para o objectivo de leitura e para o tipo de texto a ler são igualmente importantes na compreensão obtida. Quanto mais diversificadas forem as estratégias de abordagem do texto por parte do leitor, maior será a capacidade da compreensão da leitura. (Sim-Sim 2007: 11).

Em resumo, julgamos necessário sublinhar a importância de desenvolver a competência de leitura na aula de LE e de fomentar nos alunos a vontade e a curiosidade de lerem textos mais longos e complexos ao nível linguístico, uma vez que a leitura extensiva também pode, a nosso ver, ser incluída nas diferentes unidades letivas. Aliada a uma leitura atenta e fluida, deverá haver lugar para a compreensão do texto, com a devida exploração linguística.

### **1.3.2. O desenvolvimento da competência lexical**

A compreensão da leitura depende, em grande parte, do conhecimento lexical que o leitor tem da língua em aprendizagem. O conhecimento insuficiente neste domínio poderá ser, muitas vezes, um obstáculo difícil de ultrapassar. Como sabemos, a leitura “não é passiva e requer envolvimento, esforço por parte do leitor que, ao longo do tempo, passou a ser visto não mais como decifrador do significado disponível, mas como criador do sentido.” (Souza & Bastos 2001: 77).

A aprendizagem de uma LE será sempre mais eficaz se houver um trabalho de desenvolvimento da competência lexical. De facto, “Sem a aprendizagem de vocabulário suficiente, dificilmente se conseguirá estabelecer essa ponte entre os interlocutores e dificilmente a mensagem passará.” (Matos 2013: 24). É fundamental haver, desde os níveis iniciais de uma LE até aos mais avançados, um foco no léxico, de maneira a que se verifique uma progressão dos alunos no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos. É necessário ter também em conta que

La competencia léxica, en tanto que dominio de todas las características y funciones del vocabulario, no puede describirse exclusivamente como competencia lingüística, sino como manifestación y condición de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y culturales. El dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación. (Cassany, Luna & Sanz 1994: 379-380).

Sendo uma condição da competência comunicativa, facilmente entendemos que o domínio do vocabulário é essencial, o qual implica também conhecimentos diversos: de pronúncia e de ortografia, de morfologia, de sintaxe, de semântica, de pragmática e de sociolinguística (Cassany, Luna & Sanz 1994: 380). Efetivamente, “Quando se fala em aprender uma palavra, é necessário ter consciência de que aprender uma palavra significa algo mais do que dominar os seus aspectos gramaticais e fonológicos. Significa também saber usar a palavra no contexto social adequado e saber fazer uso dessa palavra para construir um discurso coerente e coeso.” (Barros 2009: 21).

De acordo com o QECR (2001: 159), a competência lexical é composta por elementos lexicais e gramaticais. Os primeiros, segundo Quiñones (2011: 5), dizem respeito a um

conjunto formado por classes abertas de palavras, e os segundos referem-se a classes fechadas de palavras. Na perspectiva de Higuera (2009), também é possível falar em diferentes tipos de unidades léxicas: “las frases hechas”, “las combinaciones sintagmáticas” e “las expresiones institucionalizadas” (2009: 112). As primeiras dizem respeito a expressões fixas da língua, não podendo ser atribuído um significado literal ao conjunto das palavras. As expressões fixas incluem “expressões lexicalizadas”, “expressões idiomáticas”, “estruturas fixas” e “combinatórias fixas”. As segundas, por sua vez, relacionam-se com palavras que aparecem juntas, mas que não se aplicam a qualquer contexto. Por último, as expressões institucionalizadas são de cariz pragmático e “sirven para que el oyente sepa rápidamente lo que está haciendo el oyente.” (Higuera 2009: 113).

No que diz respeito a práticas didáticas, Cassany, Luna & Sanz (1994: 387) enumeram algumas que se referem ao alargamento do léxico, aliado às relações semânticas. Entre estes, podemos destacar: “prácticas cloze”, “relaciones semánticas” e “sinonimia contextualizada”. No primeiro caso, trata-se de preencher espaços em branco, de acordo com as palavras fornecidas. Sabemos que, na maior parte das vezes, os alunos poderão orientar-se pelo contexto da frase para encontrarem a solução. No caso das “relaciones semánticas”, os alunos devem encontrar “sinónimos, antónimos o hiperónimos de una palabra determinada, aislada, o buscar significados posibles de una palabra polisémica.” (Cassany, Luna & Sanz 1994: 387). Por sua vez, a “sinonimia contextualizada” pode ser trabalhada a partir de um texto, de preferência não demasiado longo, devendo sublinhar-se algumas palavras. De seguida, os estudantes procuram sinónimos para as palavras sublinhadas, tendo em conta o contexto em que se encontram.

Alba Quiñones (2011: 10-11) fala-nos ainda de outras atividades como o “reconocimiento del elemento intruso en un listado de palabras”, sendo o objetivo descobrir qual a palavra que não pertence ao campo lexical em questão; “ayuda de imágenes”, em que se pretende que os estudantes percebam de que palavra se trata, tendo apenas informações básicas (para que serve e quais as características principais), e ainda “una composición” em que sejam trabalhados determinados elementos léxicos em contexto, dependendo sempre do nível de proficiência em que os alunos se encontrem.

Através de exercícios como os que foram referidos, é possível ampliar e diversificar o conhecimento lexical dos estudantes, evitando-se até as constantes repetições que tantas vezes têm lugar nos textos escritos. Deste modo, há também uma evolução no que diz respeito ao desenvolvimento da produção escrita. De acordo com Alba Quiñones, “Es necesario, por tanto, dar el salto del conocimiento declarativo al procedimental: hay que “saber hacer” com ese conocimiento y esto, en el campo de las lenguas, es sencillo de concretar: hay que saber comunicarse (con la gran amplitud que el término tiene).” (2011: 5).

### 1.3.3. O desenvolvimento da competência intercultural

Se pensarmos na aula de LE como um espaço de encontro entre culturas, apercebemo-nos de que há, de facto, lugar para o desenvolvimento da competência intercultural. Segundo Byram, Gribkova & Starkey (2002), “**‘intercultural dimension’** in language teaching aims to develop learners as **intercultural speakers** or **mediators** who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity.” (2002: 9). Pelo contrário, deve ser sublinhado o entendimento e o respeito mútuo pelas diferentes características dos indivíduos, de modo a que possa haver uma interação social aprazível e enriquecedora.

No processo de ensino-aprendizagem de uma língua, os estudantes devem desenvolver a sua competência linguística, como é evidente, mas também deve haver uma ligação com outro tipo de competências propiciadoras de um conhecimento do Mundo mais amplo. Queremos com isto dizer que ao aprender uma LE os estudantes podem desenvolver “... their **intercultural competence**, i.e., their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.” (Byram et al. 2002: 10). É necessário refletir um pouco sobre o quão complexa poderá ser a introdução de atividades que visem a promoção de relações interculturais na aula, pois nem sempre é



fácil desmistificar os estereótipos que, naturalmente, fazem parte de qualquer cultura. Como clarifica Romeo,

esperamos que los alumnos que estudian una segunda lengua no sólo lleguen a comprender hechos que son simples manifestaciones de la cultura meta o evitar malentendidos que son producto del choque cultural, sino también que lleguen a adquirir la capacidad de mediación entre su propia cultura y la cultura meta. (2006: 251).

De facto, parece ser necessário abordar certas ideias associadas a uma determinada sociedade, devendo o docente intervir e tentar evitar que se criem conceitos equivocados que, por diversas vezes, como sabemos, dão origem a mal-entendidos. Contudo, também não nos podemos esquecer de que “Our perception of someone’s social identity is very much culturally determined. What we perceive about a person’s culture and language is what we have been conditioned by our own culture to see, and the stereotypical models already built around our own.” (Kramsch 1998: 67). De maneira a que seja possível desmistificar os estereótipos, Romeo (2006: 256-257) propõe que sejam trabalhados assuntos como a análise das formas de tratamento, a análise das repercussões de comportamento, a familiarização dos alunos com o sistema gestual e com a proxémica. Como sabemos, uma das divergências que ocorre frequentemente entre uma LM e uma LE diz respeito às formas de tratamento, e por isso interessa fazer referência a estas e explicar devidamente as diferenças. De facto, um aluno que tenha como língua materna o Espanhol, por exemplo, não deverá utilizar as mesmas formas em Português, uma vez que tal comportamento poderá ter consequências negativas no momento de comunicar com os nativos. É necessário, por isso, saber adequar os seus conhecimentos. O mesmo se verifica na aplicação de léxico que, por vezes, é inadequado em determinadas situações. Efetivamente, só quando temos um conhecimento mais amplo da língua, em todas as suas vertentes, é que passamos a sentir-nos mais confiantes para podermos dialogar, sem termos medo de errar. Embora este receio esteja quase sempre presente, por não se tratar da nossa língua materna, é certo que o domínio de certos aspetos linguísticos, culturais e pragmáticos acabará por atenuar essa sensação. Como referíamos acima, a familiarização dos alunos com o comportamento gestual e a proxémica também merece relevo, uma vez que este afetará, de forma positiva ou negativa, a interação social.

Interessa ainda referir que os assuntos passíveis de abordagem na aula de LE poderão partir de um texto literário, que inclui, quase sempre, aspetos como os enunciados. Será mais motivador para os alunos, à partida, ensinar as formas de tratamento com base num material didático como um conto, por exemplo, e não abordá-lo sem um contexto definido.

O texto literário, sendo portador de múltiplos sentidos e de diversos pontos de vista acerca de um determinado assunto, acaba por propiciar o encontro com modos diferentes de estar no mundo e formas diversas de o perspetivar, o que conduz ao encontro com o Outro, com diferentes culturas nas quais é possível que se reveja, tomando consciência das múltiplas possibilidades de se ser humano. Moço e Mata (2015) afirmam que poderá tratar-se de um processo de construção da identidade de um indivíduo, referindo que este acaba por sentir que lhe falta algo, como se se tratasse de uma lacuna na sua identidade, e por isso “o texto literário poderá constituir-se como lugar que permite o preenchimento dessa perceção de falta.” (Moço e Mata 2015: 48). Pode ser considerado, de facto, um veículo para o desenvolvimento da competência intercultural, uma vez que nele se encontram diferentes visões de valores e comportamentos de uma determinada sociedade. Acreditamos que os estudantes de uma LE compreenderão melhor a sua cultura se tiverem curiosidade e disponibilidade para percorrerem os caminhos que os levam à cultura “meta”, ou seja, da língua que estão a aprender, na medida em que o confronto com o Outro nos permite um conhecimento mais perfeito da nossa própria identidade.

É possível aliar a aprendizagem da língua à sensibilização para uma abertura à cultura “meta”, tendo em conta que

(...) o objectivo da nossa comunicação pretende ir mais além da visão e compreensão periférica, mais ou menos estereotipada e superficial, para chegar àquele relacionamento de ensino/aprendizagem (dois termos de inter-relação binária) onde, deixando para trás esses mapas traçados através das ideias preconcebidas, se consiga ir mais além do saber ordinário ou, até, primário, e que, com olhos de ver, se parta para uma descoberta ou para uma indagação que conduza à redescoberta do Outro. (Corredoira 2007: 412).

Podemos sublinhar, de acordo com as palavras da autora acima citada, a necessidade de ir para além dos estereótipos, das ideias superficiais. É o professor que deve auxiliar

os alunos na descoberta de si e do Outro, nunca deixando de ter consciência viva da importância dos conhecimentos prévios dos alunos, que terão naturalmente uma bagagem cultural específica. Deste modo, “a relação intercultural não se processa apenas entre o aluno e a cultura-alvo, ou entre os alunos, mas ela existe também entre o professor e essa cultura e entre o professor e os alunos.” (Sándor 2016: 77). Fica evidente a relevância de “Apprendre à voir, à écouter, à être attentif à autrui, apprendre la vigilance et l’ouverture dans une perspective de diversité et non de différences renvoient à la reconnaissance et à l’expérience de l’altérité, expérience qui s’acquiert et se travaille.” (Abdallah-Pretceille 2006: 80).

Em resumo, fica sublinhada a importância do papel do professor de LE no processo de desenvolvimento da competência intercultural, sempre aliada ao da competência linguística. Sendo um mediador de culturas, o docente deverá estabelecer um ambiente baseado no respeito mútuo e na valorização das diferenças, que tornarão cada aula mais enriquecedora a vários níveis, tarefa em que a Literatura poderá disponibilizar recursos didáticos suscetíveis de utilização em sala de aula. Devemos ter em mente que **“Consciencializar, Estimular, Criar e Desenvolver** são formas de ensinar que visam fomentar valores e crenças democráticas, promovendo e estimulando, por sua vez, o pluralismo cultural que hoje mais do que nunca caracterizam cada uma das nossas sociedades.” (Corredoira 2007: 414).

#### **1.4. Dos métodos tradicionais à abordagem comunicativa**

A evolução histórica no âmbito da Didática de Línguas teve um percurso heterogéneo, no qual a Literatura teve sempre o lugar de maior destaque no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, até ao século XX. Desde então, o objetivo primordial deixou de ser o de permitir o acesso à Literatura para passar a ser o de facilitar a comunicação.

Tendo em conta o afastamento da Literatura do ensino de Línguas, impõe-se uma pergunta inicial: “¿Por qué, después de más de veinte siglos de hegemonia, se aparta a la literatura de la enseñanza de los idiomas? Si la literatura es la forma más acabada de una lengua, cualquiera que sea esa lengua, ¿cómo es posible ese marginamiento?” (Lagos, Ruiz & Peláez 2005). De facto, o ensino de uma língua segunda remonta à Antiguidade, começando na Suméria e passando por Roma, Egipto e Grécia. A necessidade de comunicar, como afirma Germain (1993: 21), não é recente, e as razões são variadas: económicas, diplomáticas, comerciais, sociais ou militares.

De acordo com o estudioso Germain (1993), a prática de ensino de uma língua estrangeira iniciou-se verdadeiramente no momento em que os Acádios invadiram a Suméria. Estes adotaram a cultura e a escrita suméria, pois era necessário “formar escribanos y funcionarios de gobierno que debían dominar la lengua del pueblo sometido, en tanto ésta tenía categoría de lengua “savante”, y su dominio representaba un signo inequívoco de jerarquía social.” (Lagos, Ruiz & Peláez 2005). O ensino centrava-se sobretudo na aprendizagem da escrita, havendo posteriormente um progresso em que o estudante deveria “recopier les textes des inscriptions commémoratives, ainsi que des textes dits littéraires comme des textes juridiques (codes légaux et jugements), des mythes, des épopées, des poèmes, des fables, des proverbes, etc.” (Germain 1993: 22). No decurso do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, eram utilizadas listas de vocabulário bilingues, com léxico que deveria ser assimilado.

Do Egipto à Grécia, é possível atentar em determinadas particularidades. No caso dos egípcios, a aprendizagem de uma língua estrangeira destinava-se à ocupação de importantes cargos, como o de “intérprete-jefe” (Lagos, Ruiz & Peláez 2005: 142), que se baseava na redação de acordos diplomáticos. Os gregos, por sua vez, julgavam que não era necessário aprender outras línguas para além da sua. Assim sendo, o ensino baseava-se no estudo de autores clássicos, em particular dos poemas homéricos. Tratava-se, portanto, de um ensino unilingue.

O caso dos romanos era diferente, uma vez que a sua educação se destacou por ser bilingue – aprendia-se a língua grega e romana. Tratando-se de um ensino bilingue, os

romanos começaram a aprender grego como língua segunda (Germain 1993), que lhes concedia prestígio. De maneira a atingirem o objetivo de falarem e escreverem devidamente, recorriam a gramáticas de latim e de grego, a listas bilingues, em que poderiam estudar o léxico e proceder às traduções (de latim para grego e de grego para latim). Em resumo, o ensino baseava-se em “la mémorisation de listes de mots dans la langue étrangère, l’imitation dans le cas de l’écriture, et le recours à des dialogues.” (Germain 1993: 47).

O texto literário esteve, efetivamente, presente nas aulas de língua até ao século XX. O momento de viragem deu-se com o início da Segunda Guerra Mundial, perdendo assim o seu papel preponderante no âmbito da Didática de Línguas, e mais especificamente de Línguas Estrangeiras. Verifica-se, assim, uma mudança significativa e o aparecimento de vários métodos que interessa explicar.

Como já foi referido, em finais do século XIX, a aprendizagem realizada através de textos literários começa a perder importância, surgindo posteriormente a metodologia direta e ativa que, segundo Puren, tem como objetivo alcançar a “capacidad de descubrir a distancia y movilizar la cultura extranjera entrenándose al mismo tiempo en la lengua extranjera” (2011: 41). A vertente mais prática do ensino-aprendizagem de uma LE ganha forma, acentuando-se ainda mais com a metodologia audiovisual, em princípios do século XX. Assim, a “capacidad de intercambiar puntualmente unas informaciones con extranjeros” (Puren 2011: 41) deve ser tida em conta, uma vez que a conversação passa a ser o foco da aula. Os alunos devem saber expressar-se oralmente, de maneira a estarem aptos a interagirem com os nativos da LE que estão a aprender. Deste modo, o texto literário perde o seu lugar privilegiado de que antes usufruía, sendo praticamente excluído do ensino-aprendizagem.

Com o advento da abordagem comunicativa, torna-se evidente que

la tendance de la didactique des langues est de retenir un foisonnement de documents de langue qui illustrent une grande variété de genres discursifs écrits et tous considérés sans aucun discernement comme des supports authentiques. Ainsi, le texte littéraire est réinséré dans l’enseignement des langues comme un document authentique parmi tant d’autres. (Farina-Gravanis 2009: 204).

Assim, percebemos que o texto literário começa, novamente, a ser convocado para a aula de Língua. No âmbito desta, e de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* (QECR), elaborado pelo Conselho da Europa, são descritos os conhecimentos que os aprendentes devem adquirir em cada nível de proficiência para que consigam comunicar enquanto atores sociais. Estes devem, enquanto utilizadores ou aprendentes de uma língua, realizar determinadas tarefas em contextos diversificados, como se verifica no QECR:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários **contextos**, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (Conselho da Europa 2001: 29).

Fica evidente a necessidade de desenvolver as competências gerais que, embora não sejam as específicas da língua, permitem ao utilizador ou aprendente a realização de atividades diversas, podendo incluir-se também as de cariz linguístico. As competências comunicativas, por sua vez, são aquelas que dotam um indivíduo da capacidade de agir recorrendo aos seus conhecimentos da língua. Segundo o QECR (2001), estas dividem-se em três componentes: a linguística, a sociolinguística e a pragmática. A linguística subdivide-se ainda em seis competências, a saber: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

Segundo Cassany, Luna & Sanz (1994: 85), a competência comunicativa é o resultado da junção entre competência linguística e competência pragmática. Em primeiro lugar, o conceito de competência linguística surge com Noam Chomsky, que a entende como “o conhecimento que o falante possui da língua” (Fonseca e Fonseca 1990: 53), sendo este um conceito que se refere à aquisição da LM. Assim, a competência linguística, tal como Chomsky a concebe, diz respeito ao conhecimento inato que um falante possui das regras

linguísticas, devendo este saber utilizá-las devidamente, o que se refere ao *desempenho* (*performance*). Como explicita Reboul, “Conhecer uma língua é poder, a partir de um número restrito de regras, formar e compreender um número indefinido de novas frases correctamente construídas; é, portanto, poder denunciar frases não correctas, como: «Mande o livro ler», ou frases ambíguas como «mandei ler F. Namora».” (1982: 179).

O conceito de competência comunicativa, por sua vez, surge com Hymes, que desenvolve e amplia a noção de Chomsky, referindo-se não apenas aos aspetos linguísticos, mas também à adequação ao contexto. Deste modo, percebemos

(...) que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. (Cassany, Luna & Sanz 1994: 85).

Um aluno, durante o seu processo de aprendizagem de uma língua, deve saber relacionar os conhecimentos linguísticos com a competência comunicativa, de modo a que seja possível fazer-se entender perante outros falantes e também perceber aquilo que lhe é dito. Tendo em conta este aspeto, Littlewood (1996) esclarece-nos relativamente à diferença entre o ponto de vista estrutural e o funcional, estando o primeiro relacionado com a gramática da língua e o segundo com os conhecimentos linguísticos e o domínio das funções comunicativas.

Por fim, a competência pragmática refere-se à adequação que o falante deve ter capacidade de fazer, tendo em conta a situação concreta em que faz uso dos seus conhecimentos linguísticos. Recorrendo a Pinto de Lima, trata-se de “uma disciplina que estuda a acção humana” (2006: 13) e “ocupa-se daquilo que os falantes de uma língua podem fazer com ela” (2006: 14).

#### **1.4.1. A autenticidade dos materiais**

As metodologias atuais propõem que as aulas de LE devem estar centradas em situações reais de comunicação e os materiais selecionados ser preferencialmente “autênticos”, isto é, não deverão ter sido expressamente criados para utilização nas aulas de língua, nem ter sido objeto de manipulação. Contudo, a noção de autenticidade pode tornar-se discutível, uma vez que, ao serem integrados em alguns manuais de LE, determinados documentos são desviados do seu contexto original de produção e, por outro lado, não demonstram eficácia no momento de ensino-aprendizagem, não contribuindo por isso para o desenvolvimento da competência comunicativa, como seria de esperar. A este propósito, Zarate afirma o seguinte:

Pourtant un degré de réalisme est franchi: avec le document authentique, le quotidien, l'ordinaire et le banal deviennent objets légitimes d'enseignement et le document iconographique fait une entrée en force dans la classe. La description de l'éphémère et du contingent apparaît comme une alternative à l'enseignement de l'histoire et de la littérature. (1995: 101)

Nas palavras da autora, o espaço tradicionalmente reservado aos textos literários foi inteiramente ocupado pelos materiais ditos “autênticos”. Na verdade, além de a autenticidade reclamada ser objeto de contestação, é possível questionar a qualidade desses documentos em que se retrata o quotidiano e o banal, pois nem sempre são formativos. O que Zarate (1995) defende é a possibilidade de serem apresentados vários pontos de vista que conciliem os valores do passado com os do presente, não havendo por isso uma rutura entre ambos. É necessário pensar, segundo a autora, na seleção dos materiais, nos públicos a quem estes serão apresentados e quais são os fins pretendidos. Assim, interessa ter em conta o contexto, no que diz respeito à autenticidade que hoje em dia é tão sublinhada. Podemos, então, questionar-nos: os materiais considerados autênticos inserem-se num contexto? Se é necessário cumprir esse objetivo que, a nosso ver, é claramente importante, não seria mais eficaz recorrer a um texto literário? Como sabemos, este alia-se a um contexto, enquanto os recursos de áudio, textos de imprensa, entre outros, acabam por não corresponder ao fim pretendido, precisamente por não terem sido criados para uma aula de língua e não terem sido modificados, o que por vezes se torna imprescindível.



Na opinião de Kiyitsioglou-Vlachou, é importante problematizar a questão dos textos autênticos, tentando perceber qual é, ao certo, o critério para os definir.

Mais à la question «qu'est-ce qu'on entend par texte authentique?», on a tendance à dire qu'il s'agit de textes tirés de journaux, de magazines, de programmes de radio ou de télévision, d'Internet, de textes qui s'adressent aux locuteurs natifs de cette langue et on oublie souvent de se référer au texte littéraire, qui constitue par excellence un texte authentique, ayant une valeur intrinsèque, qui se prête à une étude diachronique et qui devrait occuper «dans des méthodes des langues étrangères une place jamais refusée et réalise une fonction jamais définie» (Peytard, 1982: 8). N'oublions pas que l'entrée dans le texte littéraire se fait dès les premiers contacts avec les livres, avec la lecture. (2009: 191-192).

De acordo com a citação acima transcrita, que vai ao encontro do que já foi referido anteriormente, os textos autênticos são normalmente associados a notícias de jornais ou de revistas e programas de rádio ou de televisão, mas nunca a textos literários. Embora o seu estatuto de material adequado para a utilização numa aula de LE seja reivindicado pelos autores que o defendem, a verdade é que parece haver uma opinião geral de que o texto literário não se adequa a atingir os fins comunicativos estipulados pelo QECR. Contudo, há também quem conteste esta ideia, como Kiyitsioglou-Vlachou, que faz ainda referência, no seu artigo, à importância da seleção dos textos. O recurso à Literatura poderá ser um veículo de transmissão de conhecimentos e de situações do quotidiano cuja representação é muitas vezes mais genuína nos textos literários do que nas notícias ou nos recursos áudio/audiovisuais, contendo estes uma certa artificialidade bastante evidente. Em contraste, o texto literário destaca-se, uma vez que “although it may not be confined within a specific social network in the same way that a bus ticket or an advertisement might be, literature can none the less incorporate a great deal of cultural information.” (Collie & Slater 1987: 4).

Embora o lugar do texto literário na aula de LE continue a ser questionado, a verdade é que o seu valor e a sua riqueza linguística são inegáveis. Como refere Sell (2005), são inúmeros os benefícios que poderá oferecer ao processo de ensino-aprendizagem, destacando na sua lista de pontos a favor da Literatura precisamente a autenticidade do texto literário. Além disso, também o caracteriza como sendo um material motivador, em

contraste com outros tipos de materiais um pouco artificiais. De facto, se o objetivo final é que os alunos sejam capazes de comunicar sem dificuldades na Língua Estrangeira que estão a aprender, é necessário fornecer-lhes os recursos apropriados que tenham em conta essa finalidade. Como tão bem afirma Sell, “Meanwhile, under a communicative approach, FL [= *foreign language*] teaching should favour speaking and listening skills, whereas literature is a matter of reading writing, or writing to be read.” (2005: 87). Ao contrário do que é maioritariamente defendido atualmente, e regressando às palavras do autor, incluir o texto literário no seio da abordagem comunicativa não é errado, pois os alunos estarão expostos à leitura, escrita e tantas outras competências que devem ser desenvolvidas.

Em resumo, percebemos que, segundo os autores citados, existe há séculos uma relação óbvia entre Literatura e ensino de Língua, destacando, de acordo com as perspetivas atualmente mais em voga no campo das metodologias de ensino/aprendizagem de LE, a autenticidade incontestável do texto literário, o que deveria recomendá-lo como material privilegiado a ser trabalhado na aula. A sua utilização didática apresenta inúmeras vantagens que devem ser tidas em conta e que contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento das várias competências. Além disso, podemos verificar que há um rol de situações da atualidade sempre presentes na esfera da Literatura, uma vez que esta transporta uma forte componente cultural que é, muitas vezes, o retrato da sociedade do país em que os alunos se inserem ou cuja língua estão a aprender.

### **1.5. Análise dos manuais de PLE**

De maneira a que seja possível perceber qual é o lugar atribuído atualmente ao texto literário no ensino do Português Língua Estrangeira, procedemos a uma análise de alguns dos manuais didáticos mais utilizados no ensino da língua portuguesa a estrangeiros. Em primeiro lugar, procedeu-se a uma contabilidade da tipologia de textos neles presentes.

De seguida, incluiu-se uma descrição dos mesmos, com o objetivo de verificar a sua pertinência no ensino-aprendizagem de uma LE e de que modo poderia ser trabalhada, através desses materiais, a competência comunicativa.

Os manuais analisados correspondem aos níveis limiar e vantagem. A seleção deve-se ao facto de termos lecionado as turmas correspondentes a cada um desses níveis, no âmbito do estágio pedagógico. Passemos à enumeração dos manuais didáticos e a uma breve descrição dos mesmos:

- *Portuguesíssimo* – 1ª edição em 1996 e reimpressão em 2000. Editora: Porto Editora. A autora é Maria de Fátima Braga de Matos.

O manual é destinado a um público jovem e adulto e encontra-se dividido em 16 unidades com temáticas diversas. É necessário destacar que é feita referência a documentos “fabricados” e “autênticos”, sendo os primeiros considerados “quase autênticos” e os segundos relativos, em parte, a excertos literários.

- *Falas Português? B1* – Edição/reimpressão em 2015. Editora: Porto Editora. Os autores são Susete Albino e Manuel Castro.

O manual é destinado a um público adolescente e é composto por 11 capítulos referentes a diferentes temas, histórias e exercícios. Inclui também um CD áudio com todos os diálogos e exercícios orais.

- *Aprender Português 2* (nível B1) – 1ª edição em 2007 e reimpressão em 2014; 1ª ed. utilizada. Editora: Texto Editores. As autoras são Carla Oliveira e Luísa Coelho.

O manual é destinado a um público adolescente e adulto e é composto por 12 unidades temáticas distintas. Em cada uma delas, segundo as autoras, pretende-se que sejam trabalhadas as quatro competências linguísticas – compreensão escrita e expressão escrita, compreensão oral e expressão oral. Além disso, o

manual inclui um CD áudio com textos gravados, que reforça o desenvolvimento da compreensão do oral.

- *Falas Português? B2* – Edição/reimpressão: 2016. Editora: Porto Editora. Os autores são Ana Paula Dias e Paulo Militão.

O manual é destinado a um público adolescente e é composto por 10 unidades distintas, estruturadas em temas, histórias e exercícios. Inclui também um CD áudio com todos os diálogos e exercícios orais.

- *Português XXI 3-* 1ª edição em 2005 e 2ª edição em 2014; 1ª ed. utilizada. Editora: LIDEL. A autora é Ana Tavares.

O manual é destinado a um público jovem ou adulto e encontra-se organizado em 12 unidades distintas. Inclui também um CD áudio que permite trabalhar o desenvolvimento da compreensão oral e o aperfeiçoamento da pronúncia.

- *Aprender Português 3* (nível B2) – 1ª edição em 2007. Editora: Texto Editores. As autoras são Carla Oliveira e Luísa Coelho.

O manual é destinado a um público adolescente e adulto e é composto por 12 unidades temáticas distintas. Em cada uma delas, segundo as autoras, pretende-se que sejam trabalhadas as quatro competências linguísticas – compreensão escrita e expressão escrita, compreensão oral e expressão oral. Além disso, o manual inclui um CD áudio com textos gravados, que reforça o desenvolvimento da compreensão do oral.

- *Avançar em Português* (nível B2) – 1ª edição em 2012. Editora: LIDEL. A autora é Ana Tavares.

O manual é destinado a um público jovem ou adulto e inclui 10 unidades que abordam temas diversos e atuais e que, segundo as autoras, devem ser um ponto de partida para uma boa leitura e compreensão dos textos apresentados. O

manual inclui também um CD áudio com diálogos, entrevistas ou testemunhos que permitem trabalhar a compreensão oral, e ainda exercícios de ortografia e pronúncia.

Em primeiro lugar, será apresentado um quadro no qual constam os manuais e os géneros textuais, na esfera da Literatura, que neles poderão estar presentes.

<b>Manuais</b>	<b>Conto</b>	<b>Poesia</b>	<b>Crónica</b>	<b>Romance (excertos)</b>
Portuguesíssimo	7	43	_____	3
Falas Português? B1	_____	_____	_____	1
Aprender Português 2 (nível B1)	_____	_____	_____	_____
Aprender Português 3 (nível B2)	_____	_____	1 (excerto)	1
Falas Português? B2	7	7	1	_____
Português XXI 3	_____	_____	_____	_____
Avançar em Português (nível B2)	_____	_____	_____	_____

Importa referir, antes de se proceder à análise, que a crónica foi inserida na esfera da Literatura, tal como o conto, a poesia e o romance, porque partilha, de facto, características do discurso literário.

Como se pode verificar, a presença do texto literário é escassa ou mesmo inexistente na maioria dos manuais didáticos. Os textos selecionados, em grande parte, dizem respeito a notícias, sendo estes materiais considerados autênticos pelos autores. É também possível observar que os textos literários surgem com mais frequência nos manuais do nível vantagem do que no limiar. Ainda assim, uma grande parte do manual inclui notícias relacionadas com as temáticas abordadas, partindo-se posteriormente para a compreensão da leitura e exercícios de léxico, sobretudo.

O manual *Portuguesíssimo*, de iniciação à Língua Portuguesa para Estrangeiros, representa uma exceção. Ao contrário dos restantes, inclui uma rubrica intitulada “Ler por prazer”, com vários excertos de textos literários de autores portugueses. Associadas a estes encontram-se questões de compreensão da leitura, de léxico e de gramática, de um modo geral. A título de exemplo, no seguimento do poema “Cantada”, de João Guimarães Rosa (p. 71), é pedido aos alunos que escolham seis elementos do texto que considerem necessários para uma relação feliz, e de seguida outros três desnecessários e prejudiciais.

No caso dos aspetos gramaticais, por exemplo, parte-se do conto “Retrato de Mónica”, de Sophia de Mello Breyner Andresen (p. 77), para uma atividade em que se solicita a passagem do texto para o discurso direto, alterando as formas sublinhadas.

Os manuais relativos ao nível limiar – *Aprender Português 2* e *Falas Português? (B1)* não conferem a mesma importância que o manual anteriormente referido ao texto literário. Aliás, em *Aprender Português 2* não se verifica a sua presença, tal como se pode constatar na tabela acima. A maior parte dos textos não inclui uma referência bibliográfica, por isso deduz-se que tenham sido criados pelas autoras. Há também textos de imprensa, aos quais estão associadas questões de interpretação, gramaticais e para exploração lexical. Contudo, destacam-se os exercícios de expressão oral por aparecerem com mais frequência, bem como debates e exercícios áudio de compreensão oral.

O manual *Falas Português? (B1)* inclui uma lenda (“Lenda de Geraldo Geraldes, o Sem Pavor” – pp. 98-100) e um excerto de romance (“Levantado do Chão”, de José Saramago – p. 105), mas verifica-se que apenas a lenda é explorada. Após a leitura desta, são propostas questões de interpretação, uma interação oral e ainda se dedica um exercício aos marcadores discursivos presentes no texto. No entanto, de acordo com a instrução fornecida, em que se pretende que os alunos digam qual é a função dos marcadores discursivos destacados e a respetiva justificação, em determinadas frases que constam na lenda, percebemos que estamos perante um exercício orientado para o conhecimento explícito da língua. Tal opção justifica-se pelo facto do manual se dirigir preferencialmente a um público-alvo do qual fazem parte adolescentes estrangeiros que estudam no ensino regular e que fazem o exame de Português Língua Não Materna. Tendo

em conta que na prova final de exame lhes são apresentadas questões relativas ao conhecimento explícito da gramática, entende-se que o manual faça referência a questões dessa natureza.

Em relação ao nível vantagem, começando pelo manual *Aprender Português 3*, verificamos a inclusão de um excerto de uma crónica de Miguel Esteves Cardoso (p. 70) e de um excerto de um romance de José Saramago (p. 71). Ambos se referem ao retrato dos portugueses, fazendo parte de uma unidade intitulada “Será que somos assim?”, que explora um pouco as características que fazem parte do povo português, na perspectiva de determinados autores.

Aos textos seguem-se questões de compreensão da leitura e de léxico. No âmbito da exploração lexical, a instrução fornecida permite que os alunos consultem um dicionário, de modo a que consigam encontrar os respetivos sinónimos. Embora os termos estejam presentes nos textos, parece haver a necessidade de se realizar essa pesquisa. Estando estes inseridos num contexto, e tratando-se de um público-alvo de nível vantagem, também seria possível optar por não incluir a referência ao dicionário de Língua Portuguesa. Contudo, tal instrução verifica-se em qualquer parte do manual, a seguir a qualquer tipo de texto (literário ou não literário). Essa tendência é bastante evidente, pois encontra-se logo após o texto. À semelhança do manual *Aprender Português 2*, também o destinado ao nível vantagem inclui mais textos de imprensa e exercícios áudio de compreensão oral do que textos literários.

O manual *Falas Português? (B2)* inclui sete contos, sete poemas e uma crónica, o que significa que o texto literário marca uma presença forte. Após a leitura destes, surge o desenvolvimento de várias competências - compreensão da leitura, léxico, expressão oral e expressão escrita. Estabelecendo uma comparação com o mesmo manual do nível limiar, percebe-se que a importância concedida ao texto literário é mais significativa no *Falas Português?* destinado ao nível vantagem, o que poderá justificar-se pela necessidade de preparar o público-alvo a que se dirige (adolescentes estrangeiros que frequentam o ensino regular em Portugal) para os exames nacionais a que serão

submetidos. Nestes, com efeito, ser-lhes-á exigido o domínio de conteúdos relacionados com a história, a cultura e a literatura portuguesas.

O manual *Português XXI 3* não inclui textos literários, apenas textos de imprensa e sobretudo exercícios de áudio. Verifica-se que são propostos exercícios de compreensão da leitura e de léxico, tal como nos manuais anteriormente referidos. Contudo, percebe-se que se confere mais relevo à compreensão oral, que está presente mesmo em exercícios de ortografia, pronúncia e acentuação.

Por fim, o manual *Avançar em Português* também não inclui qualquer texto literário. Interessa referir que a autora, Ana Tavares, é também responsável pela autoria deste e do manual *Português XXI 3*, o que poderá justificar a inexistência de textos literários, uma vez que estamos, provavelmente, perante um critério definido pela autora. Encontramos, sobretudo, textos de imprensa seguidos de questões de interpretação, de léxico e de gramática. Tal como no manual destinado ao nível limiar (*Português XXI 3*), é feita referência à ortografia e pronúncia, sendo a tipologia dos exercícios idêntica. A título de exemplo, os alunos completam as palavras com as letras corretas e de seguida ouvem-nas para confirmarem o som. Para finalizar cada unidade temática, inclui-se uma proposta de tarefa, por vezes com várias opções, que poderá ter uma componente oral ou escrita. O objetivo é que os alunos consolidem os seus conhecimentos adquiridos em cada uma dessas unidades, suscitando a Expressão Oral, sob a forma de apresentações orais, debates, entre outras.

Em suma, é possível afirmar que, de um modo geral, nos manuais didáticos mais utilizados atualmente no ensino de PLE ainda não se encontra um lugar claramente definido para o texto literário, nem o modo como este deve ser explorado. Além disso, também se conclui que é mais frequente encontrá-lo no nível vantagem do que no limiar. O manual *Portuguesíssimo*, correspondente a um nível de iniciação, integra mais textos literários do que alguns dos manuais didáticos de nível de proficiência B, o que acaba por causar estranheza. Neste manual dirigido a um público-alvo de nível A são abordados conteúdos que, devido à sua complexidade, talvez devessem ter lugar apenas nos próximos níveis seguintes. Além deste, também no *Falas Português? (B2)* se verifica a



presença de contos, poemas e crônicas, ainda que pouco explorados nos exercícios de compreensão da leitura. Nos restantes, pelo contrário, pudemos constatar a ausência de textos literários, conferindo um lugar quase exclusivo a textos de imprensa e exercícios de áudio.

### **1.5.1. A exploração do texto literário nos manuais didáticos**

É a nossa convicção que o texto literário pode ter um lugar na aula de Língua Estrangeira, caso seja objeto dum trabalho didático devidamente orientado para o desenvolvimento das várias competências. Contudo, percebemos que hoje em dia é difícil – se não mesmo impossível - encontrá-lo nos manuais didáticos destinados a utilização no ensino de PLE. O advento das opções metodológicas situadas no âmbito das abordagens comunicativas impulsionou a inclusão de mais textos de imprensa, considerados autênticos, em detrimento dos textos literários, considerados inúteis numa perspectiva funcional do uso da língua. As notícias de imprensa ocupam uma grande parte do espaço reservado aos materiais linguísticos, servindo também para efeitos de promoção da compreensão da leitura, de alargamento do léxico e desenvolvimento de conhecimentos gramaticais. No entanto, tal como Estelle afirma,

L'objectif de la classe de langue est l'apprentissage de la langue et de sa culture. Le texte littéraire permet d'aborder ces deux domaines conjointement ou de manière isolée, en se «soumettant» à différents types d'activités d'apprentissage qui respectent plus ou moins son caractère littéraire. (2010: 249)

O ensino da língua e da cultura respetiva pode, evidentemente, ser feito a partir dos textos literários. Talvez não haja material mais rico em termos linguísticos e culturais do que estes, pois agregam em si as competências que os alunos têm necessidade de desenvolver. A título de exemplo, Estelle (2010) sublinha o romance como género textual, afirmando que determinados excertos poderão ser trabalhados em aula, devidamente orientados para exercícios de compreensão, questões de léxico e expressão escrita.

É essencial insistir que a leitura de um texto literário também pode e deve fazer parte do trabalho em sala de aula. Neste processo, os hábitos de leitura que os estudantes já têm da LM terão influência, pois um leitor que seja um leitor fluente na sua língua nativa terá mais facilidade em ler na LE que esteja a aprender. A competência de leitura deve ser desenvolvida e controlada através de questões que permitam verificar uma compreensão global ou mais detalhada do texto. Na perspetiva de Estelle,

[...] l'usage d'un extrait littéraire pour un exercice de grammaire ou de conjugaison apparaît totalement inapproprié, voire pénalisant pour le caractère littéraire du texte. Au contraire, quand le texte est accompagné de questions permettant une approche globale, quand il se présente avec une reproduction de sa première de couverture, ou une partie du paratexte disponible pour le lecteur habituel, la compréhension se fait selon des stratégies plus proches de celles qui sont utilisées hors de la classe. (2010: 250)

De facto, partir do texto para os exercícios de gramática poderá não ser a melhor opção, se não tiver havido uma leitura prévia e a respetiva compreensão. O relevo concedido a uma abordagem global do texto merece destaque, pois permitirá que os alunos se familiarizem com este, deixando de o estranhar tanto como seria de esperar (ou de temer). Além disso, e colocando novamente a tónica na sua riqueza linguística e cultural, Morel sublinha:

Le texte littéraire n'est ici qu'un prétexte, dans la mesure où parler de ses lectures est un moyen efficace de parler de soi, de ses goûts, de s'impliquer dans la conversation et d'engager une discussion réellement authentique. En conclusion, la littérature n'est pas laissée de côté, mais sa place reste cependant relativement réduite et elle n'est pas abordée de manière frontale. Elle se trouve associée à l'acquisition des autres compétences langagières et est convoquée dans une perspective interculturelle. (Morel 2012: 143).

Embora o lugar do texto literário ainda esteja por definir de forma clara e precisa, tanto nos manuais didáticos mais utilizados quanto na prática docente mais comum nas aulas de Língua Estrangeira, o seu valor enquanto material didático disponível para o ensino e aprendizagem neste domínio é inegável. Tal como Morel (2012) afirma, é importante que o perspetivemos como um meio para levar o aluno a falar sobre si, sobre os seus interesses

e para, provavelmente, se redescobrir, acabando por conhecer também o Outro e com ele se relacionar frutuosamente.

## **Parte II – Prática Pedagógica**

## **1. Relato da prática letiva**

### **1.1. Enquadramento**

O segundo ano de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, agrega uma componente teórico-prática. Assim, para além da investigação relativa à realização do relatório, também inclui a prática letiva.

Para mim foi de extrema importância ter a oportunidade de lecionar um conjunto de seis aulas, nas quais me foi possível ensaiar, na prática, algumas das opções didáticas que são objeto de reflexão neste relatório de estágio. Este realizou-se no âmbito dos cursos anuais de Português Língua Estrangeira, ministrados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e destinados a estudantes que fazem parte do programa ERASMUS ou a outros que se inserem num regime de mobilidade. São vários os motivos que os levam a inscrever-se no curso, mas há um em particular que os une – o desejo de aprenderem a comunicar em Português.

O ano de estágio foi realizado no contexto da edição de 2015/2016 do curso anual de Português Língua Estrangeira, que se dividiu em dois semestres. No primeiro, lecionamos duas unidades letivas a uma turma de nível limiar, e no segundo a nossa prática letiva teve lugar numa turma do nível vantagem, na qual fomos responsáveis por quatro unidades letivas. Para além de os alunos não serem os mesmos – apenas dois do nível limiar do primeiro semestre integraram a turma do nível vantagem com que trabalhamos no segundo semestre -, as facilidades e dificuldades também eram diversas, como seria de esperar. Em relação a ambos os níveis, as unidades letivas tiveram lugar às terças e quartas-feiras, em horário pós-laboral (17h30-19h30).

#### **1.1.1. Perfil sociolinguístico dos estudantes**

A intervenção pedagógica realizada no ano letivo 2015/2016, aliada às observações das unidades letivas ministradas pelo Orientador, permitiu-nos verificar uma heterogeneidade considerável, bem como diferentes graus de proficiência, em ambas as turmas, tanto na do primeiro semestre, quanto na do segundo. Além disso, foi também possível fazer uma observação direta das competências manifestadas por cada um dos estudantes, de modo a, numa posterior reflexão e análise, identificar os níveis de proficiência em que os estudantes se situavam.

Em relação ao nível limiar, a turma era constituída por dezasseis alunos adultos, com formação académica em vários domínios de conhecimento e um grau de instrução elevado. Provinham de diferentes países: Vietname (cinco alunas), Colômbia (uma aluna), Luxemburgo (um aluno), China (um aluno), Timor-Leste (dois alunos), Alemanha (um aluno), Espanha (três alunos), Lituânia (uma aluna) e Síria (um aluno).

Com o objetivo de recolher informações mais detalhadas acerca dos alunos, foi realizada uma ficha de caracterização. A partir da sua análise, constatamos que os estudantes tinham idades compreendidas entre os dezanove e os sessenta e um anos. A nível da profissão, as respostas foram diversificadas: estudantes, um arquiteto, uma *web designer*, um professor e uma leitora de Espanhol na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Para além das línguas maternas, verificou-se que os estudantes dominavam pelo menos duas outras, destacando-se o inglês.

De um modo geral, todos já tinham iniciado os seus estudos de Português há algum tempo, no seu país de origem, mas ainda sentiam que necessitavam de mais contacto com a língua. Estando inseridos num contexto de imersão linguística, afirmavam também que era essencial compreenderem os nativos e conseguirem comunicar corretamente com eles, com mais confiança. Na pergunta relativa à motivação, as alunas vietnamitas deram uma resposta idêntica e bastante interessante – queriam aprender Português em Portugal porque no Vietname a língua era considerada estranha. Os restantes fizeram referência a motivações pessoais, sobretudo relacionadas com o trabalho que exerciam e que lhes exigia um bom domínio da língua.

As maiores dificuldades desta turma de nível limiar, de acordo com as respostas dadas às questões da ficha de caracterização, eram as seguintes: compreensão oral, produção escrita, léxico, gramática e também as semelhanças com o Espanhol. Compreende-se, por isso, que tivessem como objetivos principais melhorar a expressão escrita e a compreensão oral, desenvolver a produção oral e aperfeiçoar o domínio gramatical, de modo a que fosse possível comunicarem corretamente e com confiança com os nativos.

Embora todos os alunos manifestassem interesse em aprender a língua, a verdade é que os ritmos de aprendizagem eram bastante distintos. Por um lado, havia um grupo que apresentava bastantes dificuldades no que dizia respeito à compreensão da leitura e ao léxico, mas tinha uma grande facilidade na resolução de exercícios gramaticais; por outro, foi possível verificar que estudantes cuja língua materna era mais distante do Português se esforçavam bastante para se expressarem oralmente, bem como na escrita. Julgamos que tal empenho tenha contribuído para uma evolução no que diz respeito ao grau de proficiência. Em contraste, as interferências do Espanhol, por exemplo, dificultaram um pouco o progresso dos alunos cuja língua materna era essa. Embora fosse óbvia a destreza na oralidade, havia muito léxico que não estava realmente assimilado. Essa falha era perceptível nas atividades de produção ou interação oral e também nas de produção escrita.

A turma do segundo semestre, de nível vantagem, era constituída por onze alunos adultos, também com formação académica em diversos domínios de conhecimento e um grau de instrução elevado. Tal como na turma do semestre anterior, verificou-se uma certa heterogeneidade, uma vez que os estudantes eram provenientes de diferentes países. Assim, do grupo constavam: uma aluna da Bielorrússia, um aluno e uma aluna da Alemanha, dois alunos de Timor-Leste, uma aluna da Eslováquia, uma aluna da Lituânia, uma aluna da Polónia, um aluno de Espanha, um aluno da Tunísia e uma aluna da China. Importa ainda acrescentar que o estudante alemão e a estudante lituana já tinham integrado o grupo do primeiro semestre e decidiram prosseguir a aprendizagem nesta turma de nível vantagem, uma vez que queriam aperfeiçoar o seu Português.

A partir dos dados recolhidos nas respostas às questões da ficha de caracterização, foi possível perceber que todos os estudantes já tinham tido contacto com o Português. A

motivação de cada um era diferente, mas era compartilhado o gosto pela língua e pela cultura do país em que se inseriam. Além disso, pretendiam ainda aperfeiçoar os seus conhecimentos, tanto para poderem comunicar mais facilmente com nativos, como também por motivos profissionais.

As principais dificuldades desta turma do nível vantagem eram as seguintes: pronúncia, léxico, gramática, produção escrita, utilização correta de artigos e verbos e também a interferência com o Espanhol. Deste modo, os objetivos estabelecidos pelos alunos estavam relacionados com a capacidade de manterem uma conversa fluida com nativos, compreenderem melhor a língua para depois ser possível ensiná-la, aprofundarem os conhecimentos gramaticais, aprenderem mais léxico, desenvolverem a produção escrita e melhorarem o uso oral da língua.

Tal como no grupo anterior, verificamos a existência de dois ritmos de aprendizagem bastante distintos. Ainda que houvesse uma heterogeneidade menor, um dos grupos revelava bastantes dificuldades nas diversas competências, tendo um léxico limitado e poucos conhecimentos gramaticais, o que se refletia sobretudo na produção escrita. Ainda assim, o esforço que fizeram deve ser realçado, uma vez que cada estudante pertencente a esse grupo participava sem receio em todas as atividades propostas e tentava sempre ultrapassar os obstáculos que pudessem surgir.

## **1.2. Descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas**

No âmbito do estágio pedagógico, tal como já foi referido, foram lecionadas seis unidades letivas, de cento e vinte minutos cada, correspondentes a três regências. No primeiro semestre, teve lugar apenas uma regência, e no segundo as duas restantes. Cada uma delas foi dedicada a uma unidade temática distinta, de acordo com os interesses dos alunos e as suas idades.



No decorrer das reuniões com o professor orientador, foi sempre possível chegar a um consenso em relação à planificação das unidades temáticas, sendo fornecidas sugestões de melhoria e conselhos úteis para as regências seguintes, de modo a que não houvesse lugar à repetição de determinados erros que, por vezes, cometemos.

O tema do relatório foi escolhido devido ao nosso interesse pessoal pela integração da Literatura na aprendizagem de Línguas Estrangeiras, procurando encontrar um lugar para o texto literário na aula de Português Língua Estrangeira. Tendo em conta que, de acordo com as metodologias identificadas com as abordagens comunicativas, a aprendizagem de uma LE está, na maior parte das vezes, orientada para o desenvolvimento da competência oral, pareceu-nos essencial abordar um outro tipo de texto, explorando de seguida as possibilidades que o texto literário oferece para se tornar um contributo para o desenvolvimento de diversas competências. Assim, a intenção de incluir textos de cariz literário na aula de PLE esteve sempre presente, tanto no nível limiar como no vantagem. A sua aplicação e exploração foram bem pensadas, pois tivemos em consideração fatores como a idade do público-alvo, as suas motivações, interesses e objetivos.

Interessa explicar, em primeiro lugar, que a primeira regência foi marcada por circunstâncias específicas. A primeira unidade letiva decorreu no dia 9 de dezembro de 2015 e a segunda unidade letiva teve lugar no dia 16 de dezembro do mesmo ano, devido à festa de Natal do Curso de Português para Estrangeiros, que ocorreu no dia 8 de dezembro de 2015. Deste modo, as unidades letivas não foram seguidas, como seria de esperar.

A temática da primeira unidade letiva da primeira regência relacionou-se com *Relações familiares*. No momento da seleção dos materiais, a crónica jornalística encontrada pareceu ser um bom ponto de partida para abordar o tema. Consideramos que era importante refletir acerca de realidades sociais e culturais como o contraste existente entre a juventude e a velhice, a ideia de que há cores adequadas à idade das pessoas, ou mesmo o facto de um dos irmãos não casar, levando a que seja objeto de forte pressão social para arcar com as maiores responsabilidades. De certa forma, pensamos que seria um tema que acabaria por fazer surgir várias questões que deviam ser problematizadas.

A título de exemplo, a referência a um vestuário próprio, no que diz respeito à idade, sendo relevante na medida em que levaria os alunos a reagirem a essa realidade, tão presente em Portugal. Além disso, foi relevante propor uma comparação com o que sucedia em cada um dos seus respetivos países.

A aula iniciou-se com uma atividade de motivação (*cf.* Anexo nº 1) em que foi entregue aos alunos um postal alusivo à temática da aula. A ilustração, acompanhada de uma frase, retirada de um livro intitulado “O livro do ano” de Afonso Cruz, deveria ser o ponto de partida para o contacto com a temática abordada no texto. Contudo, houve dificuldades evidentes no que diz respeito à interpretação do postal, talvez devido ao grau de proficiência dos estudantes não estar de acordo com a exigência presumida. As perguntas que incidiram sobre a relação possível da imagem com a frase também não foram orientadas da melhor maneira, no diálogo com os alunos. É importante refletir um pouco sobre os pontos fracos, para que haja a possibilidade de os melhorar. A partir desta experiência menos conseguida, houve uma evolução da estrutura e organização das atividades de motivação, propostas nas unidades letivas seguintes, tendo sido as restantes bem-sucedidas.

O texto selecionado foi uma crónica jornalística, com características literárias, intitulada “Cuidar dos pais”, de Valter Hugo Mãe. A leitura foi realizada em silêncio e em voz alta pelos alunos e foram avaliados aspetos como a fluência, a pronúncia e a prosódia. De seguida, os alunos realizaram as atividades propostas na ficha de compreensão da leitura, que incluíam a resposta a questões de verdadeiro ou falso, com a fundamentação da opção selecionada, recorrendo a frases transcritas da crónica, a explicação do sentido de duas frases consideradas cruciais para um claro entendimento da temática, questões incidentes no léxico e em determinadas expressões lexicalizadas (“ficar para tio”, “não fazer mal a uma mosca”, “cuidar dos mimos”, “dar o troco certo” e “ficar elétrica”), e, por fim, a transformação de frases simples em complexas (coordenadas e/ou subordinadas), selecionando a conjunção/locução adequada, em função do conteúdo do texto. No momento da correção, verificamos que as dúvidas se poderiam dever ao grau de exigência demasiado elevado, que não estava exatamente de acordo com o nível limiar.

Na primeira regência, houve também lugar para desenvolver a competência gramatical. Partindo de ocorrências na crónica de Valter Hugo Mãe, a docente explicou aos alunos, através da transcrição de duas frases selecionadas no texto, a utilização do modo conjuntivo em orações relativas com valor irreal. Através de um quadro, apresentou ainda as diferenças semânticas entre o uso do modo Indicativo e do modo Conjuntivo, sendo o primeiro associado a um conteúdo de valor real e o segundo a um valor irreal do antecedente da oração relativa. De seguida, na ficha de trabalho apresentada foi pedido aos alunos que preenchessem os espaços em branco com os verbos indicados, nos respetivos tempo e modo, de acordo com o valor real ou irreal do antecedente da oração relativa. A proposta destas atividades teve em conta que o ensino da gramática deverá ser uma parte integrante da aula de Língua, seja materna ou estrangeira, uma vez que

O conhecimento reflectido das estruturas e das regras que regulam os usos da língua é fundamental para que os alunos adquiram hábitos e capacidades de controlo das suas verbalizações, em especial na situação de escrita, no sentido de uma progressiva autonomia na revisão e aperfeiçoamento dos seus textos. (Lopes 1999: 71-72).

Estamos de acordo com as palavras da autora e acreditamos que um ensino sistemático da gramática, de preferência contextualizado, poderá auxiliar os alunos no sentido de melhorarem os seus conhecimentos linguísticos. Referimo-nos a um trabalho que se insere num contexto, uma vez que ensinar aspetos gramaticais isoladamente da sua ocorrência em discursos reais (escritos ou orais) não nos parece ser a melhor opção. Partindo de um texto, literário ou não literário, haverá sempre oportunidade para o desenvolvimento da competência gramatical. A este propósito, aproveitamos para realçar “que a compreensão e a fruição do texto literário só poderão sair enriquecidas com um melhor conhecimento do sistema linguístico e das possibilidades expressivas da língua.” (Lopes 1999: 72).

A aula finalizou com uma atividade de produção oral em que os alunos deviam narrar um episódio vivido com um familiar ou amigo próximo que os tivesse marcado de forma positiva. Visto que se tratava de um tema bastante pessoal, foi necessário incluir duas alternativas na formulação da atividade – referir um familiar ou um amigo próximo que realmente quisessem recordar. No início, pareceu não haver adesão por parte dos alunos,

que afirmavam o quão complicado era lembrarem-se de momentos passados. No entanto, após alguns minutos que lhes foram concedidos para pensarem acerca do assunto, verificou-se que a reticência estava a dar lugar à vontade de se expressarem perante os colegas. Assim, a iniciativa de uns acabou por ser um ponto de partida para outros que demonstravam mais vergonha em se dirigirem aos outros publicamente. Quase todos acabaram por se envolver na atividade, falando bastante sobre a sua infância e sublinhando sempre o papel dos avós na sua vida, pois tinham sido pessoas que realmente os tinham marcado. Os episódios narrados foram diversificados e ricos em expressividade, provocando muitas vezes o riso, quando se tratava de recordações cómicas, e outras o enternecimento, quando os momentos lembrados eram mais emotivos. Em resumo, podemos concluir que foi a atividade mais bem conseguida da primeira unidade letiva da primeira regência, apesar de todos os percalços anteriores.

A segunda unidade letiva da primeira regência situou-se tematicamente no âmbito das *Festas de Natal e relações sociais*. A escolha da temática deveu-se ao facto de a data se aproximar e ser necessário fazer uma referência à época natalícia, tão importante para os portugueses. A nosso ver, durante a permanência de cada aluno em Portugal, certamente terá relevância perceber quais são os costumes e tradições mais prezados.

Inicialmente, a atividade de motivação baseou-se na apresentação de um documento em *PowerPoint* relativo à gastronomia típica do Natal em Portugal, tendo os alunos sido solicitados a falarem sobre as sobremesas que nele constavam. Embora nem todas fossem do conhecimento geral, uma grande parte demonstrou interesse em perceber que ingredientes seriam necessários para se fazer os doces apresentados. Gerou-se um ambiente agradável, talvez proporcionado pela época natalícia que se aproximava. Além disso, também foram incluídas informações úteis para a compreensão do texto que seria lido e analisado, de seguida. Optamos por apresentar imagens de uma fava, de um brinde e de um bolo-rei – elementos nucleares no conto que os estudantes iriam ler –, tentando perceber se sabiam do que se tratava.

O conto escolhido e lido em silêncio, inicialmente, e depois em voz alta, pelos alunos, foi “A fava, o brinde e o bolo-rei”, de José Jorge Letria, acompanhado de questões para

a verificação da compreensão da leitura e outras de cariz semântico-lexical. Os alunos conseguiram realizar os exercícios sem dificuldades e demonstraram interesse pelo tema em questão.

Após a realização da ficha de trabalho, houve um foco na interação e produção orais. Inicialmente, os alunos tiveram que formar pares, designados pela docente, e de seguida preencher um questionário relativo a uma tradição significativa no país de cada um, de algum modo equivalente ao Natal em Portugal. O objetivo consistiu em cada colega questionar o seu par, de modo a que fosse possível apresentarem as respetivas informações a toda a turma, expondo oralmente o que tinha sido dito durante a interação. Partindo da atividade oral, seguiu-se a elaboração de um texto escrito acerca da temática presente na interação e produção orais, apenas com a diferença de que deviam explicar a tradição que consideravam ser a mais significativa no seu país de origem. Deste modo, foi possível trabalhar a produção escrita, que está intimamente relacionada com uma forte dimensão cultural. Como destaca Adragão (1991: 388), língua e cultura são inseparáveis, uma vez que durante o processo de aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, neste caso específico, vão sendo descobertos os valores culturais que lhe estão associados.

Na primeira unidade letiva da segunda regência, que teve lugar no dia 5 de abril de 2016, foi abordada a temática *O envelhecimento em Portugal*. Tendo em conta que se tratava de um tema acerca da sociedade para o qual os alunos deviam estar sensibilizados, julgamos interessante incluí-lo numa aula de PLE. Estando inseridos num país em que se verifica, atualmente, um acentuado envelhecimento da população, acreditamos que era necessário entenderem as consequências atuais e futuras dessa realidade. Também o modo como é perspectivada a velhice se afigura de extrema relevância num contexto de ensino-aprendizagem, na nossa opinião. Na tentativa de sublinhar a interculturalidade, foi realizada uma atividade de produção oral em que os alunos deviam comparar a situação demográfica que se verifica em Portugal com a dos seus países de origem.

A aula iniciou-se com uma atividade de motivação (*cf.* Anexo nº 2) da qual fez parte a apresentação de um documento em *PowerPoint* em que se apresentava uma pirâmide etária, relativa ao crescente envelhecimento da população em Portugal, e duas imagens

de pessoas idosas. Os alunos corresponderam às expectativas, pois conseguiram analisar devidamente a informação disponibilizada no gráfico e tiraram as conclusões mais corretas das duas imagens, sendo estas diferentes no que dizia respeito ao modo de vida na velhice. Houve, nesse momento, espaço para uma interação oral produtiva entre professora e alunos.

Após esta atividade inicial, foram distribuídos onze fragmentos, correspondentes ao número de alunos da turma, do conto “A velha” de Teolinda Gersão. Em primeiro lugar, foi realizada uma leitura silenciosa e individual de cada segmento pelo estudante que o recebera, seguida de uma interação entre todos os alunos, que contribuiu para um momento de troca muito enriquecedor. Esta interação destinou-se a permitir a realização da atividade proposta e que consistiu em que os alunos tentassem descobrir qual era a ordem do seu segmento no texto, estando os fragmentos desordenados. Em conjunto, foi possível chegarem a uma conclusão, ordenando devidamente os diversos segmentos, de modo a reconstituírem o texto integral do conto. Verificamos que os alunos com mais dificuldades se dirigiram aos mais proficientes na língua para lhes pedirem ajuda e estes corresponderam, mostrando-se disponíveis para ajudar e interessados na boa execução da tarefa coletiva.

Uma vez ordenados todos os fragmentos e reconstituído integralmente o texto, foi realizada uma leitura em voz alta pelos alunos. No momento da planificação, foi sublinhada a importância do desenvolvimento da compreensão leitora, aliada à modalidade de leitura extensiva, ensaiando a proposta de Christine Nuttall: “We want students to read better: fast and with full understanding. To do this they need to read more, and there seem to be two ways to achieve this: requiring them to do so and tempting them to do so.” (Nuttall 1982: 128). Tendo em conta que o conto selecionado era relativamente longo, acabaram por surgir alguns problemas: a leitura em voz alta foi bastante demorada e, enquanto um aluno estava a ler, os outros não o puderam seguir porque não tinham o texto completo, apenas o fragmento que tinha sido distribuído inicialmente. De facto, a estratégia devia ter sido mais bem pensada, mas é certo que as melhorias relativas a esse aspeto foram visíveis na última regência.

A verificação da compreensão da leitura relativa ao conto de Teolinda Gersão foi realizada com recurso a uma ficha de que constavam questões de escolha múltipla através das quais se procurava avaliar a compreensão global do texto, exercícios de transcrição de frases do texto correspondentes às das alíneas, e, por fim, atividades dirigidas aos domínios do léxico e sinonímia. Foi possível perceber, no momento da correção, que o texto tinha sido devidamente compreendido pela maior parte dos alunos, embora a sua extensão tivesse causado certas dificuldades. Um dos problemas que acabaram por surgir, e que poderia ter sido facilmente evitado, deveu-se à ausência de marcação das linhas do conto. Sendo assim, o exercício 2, em que os alunos deviam transcrever do texto as frases correspondentes a cada alínea, tornou-se mais complexo do que seria de esperar. Foi mais um dos aspetos a considerar durante o processo de ensino-aprendizagem. Tornou-se necessário refletir sobre as dificuldades que os textos, pela sua extensão ou pela linguagem mais complexa, poderiam causar aos alunos. Apenas deste modo tivemos consciência dos nossos erros e tentamos melhorar os pontos mais fracos.

Finda a atividade de compreensão da leitura, seguiu-se a atividade de produção oral, que decorreu na unidade letiva seguinte, devido à falta de tempo. Esta consistiu numa exposição, por parte dos alunos, que se dividiu em duas partes: inicialmente, deviam falar acerca da realidade demográfica do seu país de origem, comparando-a com a que se verificava em Portugal, e de seguida era pedido que explicitassem o tratamento dado aos idosos no seu país de origem, referindo ainda o estatuto que lhes era conferido pela sociedade. De um modo geral, os alunos demonstraram interesse pelo tema e apresentaram um entusiasmo natural por poderem falar sobre o que se passava no seu país, estando sempre presentes os aspetos culturais, que todos acabaram por referir. Além disso, também utilizaram adequadamente léxico relacionado com a temática, que foi abordada nas atividades executadas na primeira unidade letiva (“pensão”, “reforma”, “pensionista”, “velhice”, “terceira idade”, “lar”, entre outros).

No que concerne à terceira e última regência, a primeira unidade letiva teve lugar no dia 17 de maio de 2016 e organizou-se em torno da temática *O conflito de gerações e a relação com as novas tecnologias*. Como se pode constatar, tratou-se novamente de um tema de sociedade bastante atual e que, na nossa perspetiva, poderia suscitar o interesse

dos alunos. Para além de ter sido abordada a rutura entre jovens e idosos no que diz respeito ao modo como percecionam as inovações que têm vindo a surgir no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, também foi sublinhada a utilização de símbolos e abreviaturas na troca de mensagens eletrónicas, por exemplo, pela faixa etária mais jovem.

A atividade de motivação (*cf.* Anexo nº 3) consistiu na apresentação de um documento em *PowerPoint* com a reprodução de um *cartoon* relativo ao diálogo entre pai e filho, no qual ficava explícito o conflito de gerações. A partir da afirmação do filho, foi proposto aos alunos que sugerissem uma possível resposta da parte do pai, que tinha sido suprimida no documento original. Deste modo, gerou-se uma interação entre a docente e os estudantes, tendo sido as suas respostas anotadas no quadro. Entre elas, a que se destacou por ter surpreendido a turma foi a dada por um estudante, porque coincidia exatamente com a original, que constava no *cartoon* posteriormente apresentado sem manipulação. De seguida, houve espaço para um diálogo acerca da utilização das novas tecnologias, tanto pelos alunos, mais especificamente, quanto pela sociedade em geral.

A atividade de pré-leitura centrou-se sobretudo no desenvolvimento das competências de produção/interação oral e compreensão da leitura. A partir da apresentação de duas tabelas relativas a símbolos e abreviaturas utilizados frequentemente na troca de mensagens, os alunos foram questionados acerca da sua familiaridade com o modo de escrita apresentado. Ainda constavam do documento em *PowerPoint* frases redigidas por extenso e outras abreviadas, tendo sido proposto aos estudantes que encontrassem uma maneira de abreviar as que estavam escritas por extenso e de escrever por extenso as que se apresentavam abreviadas. As respostas foram ao encontro da expectativa da docente, tal como os alunos puderam verificar. Finalizados os exercícios realizados em conjunto e oralmente, pretendeu-se que o momento de pré-leitura ativasse alguns conhecimentos relativos à temática do conto em estudo.

O conto selecionado para a última regência intitulava-se “Por extenso”, e é da autoria de Luísa Costa Gomes. A leitura em voz alta foi realizada pela docente, de maneira a que se verificasse uma compreensão mais eficaz do texto. Nas regências anteriores tinham



sido os alunos a fazer a leitura sem terem escutado previamente nenhum modelo, porém, as falhas verificadas e já mencionadas determinaram que, nesta última oportunidade, fosse a professora a encarregar-se da tarefa, de modo a tentar colmatar os problemas identificados. Efetivamente, a conclusão a que chegamos foi a de que o conto tinha sido compreendido e as abreviaturas foram facilmente descodificadas.

A leitura em voz alta realizada pela docente foi, efetivamente, um auxílio no que diz respeito à compreensão do conto, devido à fluidez e expressividade. Os exercícios da ficha de controlo da compreensão da leitura não ofereceram dificuldades insuperáveis, de um modo geral. Em primeiro lugar, a descodificação das abreviaturas foi bastante simples, visto que algumas das que estavam presentes no texto já tinham sido trabalhadas na atividade de pré-leitura. De seguida, era pedido aos alunos que ordenassem determinadas frases de acordo com a sequência do conto, o que também demonstrou que este tinha sido realmente compreendido. As duas perguntas de interpretação, embora tivessem parecido, num primeiro momento, um pouco exigentes, não representaram um obstáculo para os estudantes. Estas foram bem entendidas e as respostas revelaram-se satisfatórias, tendo alguns dos alunos solicitado a professora para as corrigir individualmente.

A exploração lexical do texto foi também realizada na terceira regência, tal como nas duas anteriores. Tendo em conta o conto selecionado, rico em vocábulos que, previsivelmente, os estudantes desconheciam, consideramos essencial formular dois exercícios incidindo no léxico. No caso do primeiro, era pedido que fizessem corresponder as palavras sublinhadas aos respetivos significados, tratando-se de termos como “sorumbáticos”, “lúgubre”, “encardida”, “sórdido”, extravagante” e “delírio”. Uma vez que estes estavam incluídos num contexto, em frases criadas pela docente, acabou por ser mais fácil para os alunos conseguirem encontrar os sinónimos correspondentes. No exercício seguinte, pedia-se aos alunos que associassem os elementos da coluna A aos respetivos significados na coluna B, encontrando-se na primeira termos como “cínica”, “interdito”, “desconchavado”, “discreta”, “choça”, “chaço”, “humilde”, “pitoresco”, “deslumbrante” e “gula”. Num momento posterior, deviam elaborar três frases que incluíssem três termos da coluna A. Por fim, o último exercício da ficha de compreensão

de leitura incidia apenas sobre verbos, devendo os alunos substituir os sublinhados por outros de sentido equivalente. Nas quatro alíneas, constavam verbos como “buscava”, “espantou”, “espiava-o” e “apreciar”, que foram retirados do conto e trabalhados porque poderiam oferecer mais dificuldades na compreensão do texto.

## **2. Justificação da seleção de documentos**

Após a descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas, julgamos necessário proceder à justificação da seleção de documentos das unidades letivas referidas. Houve sempre lugar para uma reflexão acerca dos materiais utilizados, da sua pertinência e adequação ao público-alvo. É certo que determinadas unidades didáticas foram mais bem-sucedidas do que outras, porém todas as temáticas, textos e atividades se concretizaram com base numa análise prévia, com a ajuda do professor orientador.

Na nossa perspetiva, o texto literário contribui para o desenvolvimento de diversas competências. O nosso foco direcionou-se para três em específico – competência de leitura, competência lexical e competência intercultural -, que foram abordadas na parte I e acabaram por ser as mais trabalhadas durante o estágio pedagógico. Através da utilização de textos literários, que teve lugar nas primeiras unidades letivas de cada regência, foi possível desenvolver atividades que permitissem aos estudantes melhorar a sua competência comunicativa, pois é esse o objetivo último do Curso de Português Língua Estrangeira. Assim, foram tidos em conta aspetos como a idade do público-alvo, os seus interesses e as maiores dificuldades detetadas.

No primeiro semestre, em que trabalhamos com estudantes com o nível de proficiência limiar, foi escolhida a crónica “Cuidar dos pais”, de Valter Hugo Mãe. A opção por uma crónica jornalística teve em conta a natureza híbrida deste género textual, no qual convergem elementos de cariz literário e informativo. Tendo em conta esta partilha de características do discurso literário, julgamos que servia o nosso propósito de proporcionar aos estudantes deste nível de proficiência o contacto com um texto escrito que se inserisse

na esfera da Literatura. Na segunda unidade letiva da primeira regência foi trabalhado um conto intitulado “A fava, o brinde e o bolo-rei”, de José Jorge Letria. Por sua vez, no segundo semestre, em que a turma se situava no nível de proficiência vantagem, foi selecionado o conto “A velha” de Teolinda Gersão, para a segunda regência, e por último, na terceira regência outro conto, intitulado “Por extenso” de Luísa Costa Gomes. Como se pode verificar, existiu um critério na seleção dos autores – todos eles são portugueses e contemporâneos. Para além de tal se dever a um gosto pessoal, também houve a necessidade de encontrar textos literários que abordassem temáticas da atualidade, e foi nesse sentido que optamos pelos materiais enunciados e não por outros. Nenhum dos textos foi adaptado ou truncado, pois acreditamos que poderiam ser apresentados na íntegra, sem quaisquer adaptações, na aula de PLE, e por isso a seleção foi realizada tendo em conta a linguagem utilizada pelos autores, tendo-se procurado que estivesse próxima daquela a que o grupo de estudantes estava habituado. Procuramos sempre potenciar o confronto dos aprendentes com visões do Mundo diversas das suas, referentes à diferença de gerações entre os mais velhos e os adolescentes, como acontece, por exemplo, no conto “Por extenso” de Luísa Costa Gomes.

Ainda que o léxico pudesse causar dificuldades, formulamos exercícios diversificados, de modo a permitir aos alunos encontrarem os sinónimos de determinadas palavras ou expressões, e por isso não fornecemos um glossário seguido ao texto. Além disso, tratando-se dos níveis limiar e vantagem, julgamos que seria correto aumentar um pouco o grau de dificuldade, desde que as possíveis dúvidas, após a realização dos exercícios, ficassem esclarecidas.

Todos os textos veiculavam valores morais e culturais importantes que deviam ser sublinhados, portanto não houve necessidade de excluir qualquer fragmento. O objetivo primordial que procurámos atingir prendeu-se com o desenvolvimento da competência da leitura, indo ao encontro das recomendações feitas por Pais, quando afirma:

Um aspecto que me parece dever ser objecto de preocupação especial é o do fomento de hábitos regulares de leitura. Lendo, aprende-se a dominar a língua e o pensamento – reforçam-se conhecimentos de ortografia, alarga-se vocabulário, enriquece-se a sintaxe, adquirem-se progressivamente hábitos de expressão mais clara e rica porventura, como

diziam os antiquíssimos programas, “elegante”. (1996: 94-95).

Embora a carga letiva que nos foi atribuída não viabilizasse o objetivo de fomentar, com consciência, hábitos regulares de leitura, o nosso intuito foi o de proporcionar aos alunos o contacto com bons textos literários, que acrescentassem algo de novo à bagagem linguística e cultural que já traziam consigo. Só assim a aula de LE poderá sair enriquecida, isto é, juntando os conhecimentos prévios aos novos que se vão adquirindo.

Interessa também referir de que modo foram potenciadas a competência de leitura e a compreensão da leitura. Em cada regência houve lugar para um texto literário, seguido de uma ficha de trabalho que incidia sobre questões de compreensão da leitura e semântico-lexicais. Assim, em relação às primeiras registou-se uma grande variedade: exercícios de verdadeiro e falso, com a devida justificação, explicitação do sentido de frases retiradas do texto, transcrição do texto de frases correspondentes às apresentadas, criadas pela docente, ordenar frases de acordo com a sequência presente no texto, e questões de interpretação de resposta aberta.

A competência de leitura, relativa aos textos literários apresentados, foi trabalhada em todas as unidades didáticas. De acordo com Esteves (1991), a leitura silenciosa é essencial para posteriormente os alunos lerem em voz alta, uma vez que é um auxílio para o professor. Assim,

Passada a fase de uma leitura sintagmática, pode o professor convidar os alunos a deixarem-se invadir pelo texto, revelando-se muito profícua a leitura silenciosa. Uma leitura posterior em voz alta, feita por um ou mais alunos, pode já revelar o grau de apreensão do texto e de sugerir pistas de abordagem ao professor. Seleccionar palavras-chave, sugeridas pelos alunos, pode também apontar um caminho, tal como os levantamentos de palavras, expressões ou versos por aproximação a nível fónico ou semântico. (1991: 145)

Nas duas primeiras regências, houve lugar para uma leitura silenciosa e individual, de maneira a que os alunos se familiarizassem com o texto, e só depois se procedeu a uma leitura em voz alta realizada pelos mesmos. Contudo, verificamos que surgiram determinados obstáculos que poderiam ter sido motivados pela opção relativa ao modo de leitura escolhido. Tendo em conta a dificuldade dos estudantes em compreenderem uma grande parte do léxico, teria sido mais eficaz pensar numa atividade de pré-leitura,

atenuando desde logo a complexidade presente nos textos literários. Devido à ausência de um trabalho prévio de cariz lexical, a leitura em voz alta acabou por não ser tão eficaz como seria de esperar. Além disso, o foco nos aspetos fonético-fonológicos, em particular a fluência, pronúncia e prosódia, também não foi devidamente avaliado.

Na segunda regência, uma das atividades que tiveram lugar na primeira unidade letiva foi a leitura extensiva. Já referimos, anteriormente, que era um dos tipos de leitura que se poderia realizar na sala de aula ou num contexto diferente. Contudo, devido à extensão do conto “A velha” de Teolinda Gersão, verificamos que a leitura em voz alta, por parte dos alunos, não foi eficaz. A falha descrita levou-nos a pensar numa solução, de modo a que houvesse, de facto, um desenvolvimento da competência de leitura.

Assim, na terceira e última regência, antes de se iniciar a leitura e a realização da respetiva ficha de trabalho, centramo-nos numa atividade de pré-leitura que se prolongou durante algum tempo. Uma vez que o conto (“Por extenso” de Luísa Costa Gomes) dizia respeito à utilização de abreviaturas, por parte de uma adolescente, que constavam no texto, julgamos que seria relevante apresentar esse modo de escrita aos alunos, tentando perceber se também eles tinham por hábito abreviar algumas palavras ou se as escreviam sempre por extenso. Recorrendo a um documento em *PowerPoint*, foi possível dialogar com os alunos acerca da utilização de abreviaturas na troca de mensagens, por exemplo. Foi um ponto de partida para a compreensão do texto, uma vez que na apresentação constavam algumas das palavras abreviadas que estavam presentes no conto.

De seguida, a leitura do texto em voz alta foi realizada pela docente, o que também ajudou na compreensão deste. A fluência, a pronúncia e a prosódia foram tidas em conta, pois ao ouvirem atentamente a professora, os alunos puderam perceber como se pronunciavam determinadas palavras, sem hesitações. Tal opção culminou, a nosso ver, numa compreensão mais eficaz do conto. Podemos concluir, portanto, que uma atividade de pré-leitura poderá auxiliar os alunos a compreenderem melhor o texto, seja este mais ou menos complexo.

Como tinha sido acima sublinhado, deve haver uma ligação entre os conhecimentos prévios do leitor e os que vão sendo adquiridos após a leitura de um novo texto. A este

propósito, Kato (1985) fala-nos de dois processos que já foram referidos anteriormente: o descendente (*top-down*) e o ascendente (*bottom-up*). Em relação ao primeiro, diz-nos que “é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma.” (1985: 40). O segundo distingue-se pelo “uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes.” (1985: 40). Além disso, afirma também que é possível descrever tipos de leitores com base nos processos utilizados. Deste modo, de acordo com Kato (1985), no caso do descendente estaríamos perante um leitor que recorre a várias deduções e que entende com facilidade as ideias gerais do texto, utilizando com frequência os seus conhecimentos prévios. Pelo contrário, no processo ascendente o leitor “constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas” (1985: 40). Pode caracterizar-se ainda como mais vagaroso em relação ao primeiro, uma vez que não sabe distinguir as informações principais das menos relevantes.

É evidente que na aula de LE percebemos que se encontram diferentes tipos de leitores, recorrendo alguns ao processo descendente e outros ao ascendente, devido aos seus conhecimentos da língua e, provavelmente, também ao modo como leem na sua LM. Também é de sublinhar o que Prista (1997) afirma acerca das duas exigências de leitura: informação visual e conhecimentos prévios (ou informação não-visual). O autor conclui que deve haver uma relação entre ambas as exigências, no ato de ler. Sabemos que a informação visual se refere àquela que nos é apresentada no texto, e a segunda (não-visual) baseia-se nos conhecimentos prévios, sendo uma leitura “muito adivinhadora” (Prista 1997: 40).

No que diz respeito ao léxico, tendo consciência que este poderia ser o maior obstáculo à compreensão da leitura, foram elaborados exercícios referentes a relações de sinonímia em todas as fichas de trabalho. A partir do contexto, com frases retiradas do texto ou criadas pela docente, os alunos deviam encontrar os sinónimos, que em determinados exercícios estavam presentes num quadro, para as palavras sublinhadas. Quando o grau de complexidade aumentava, a opção de não fornecer um quadro com os sinónimos para

as palavras sublinhadas acabava por ser um obstáculo à compreensão, como já tinha sido referido. Contudo, através do contexto os estudantes conseguiam, na maior parte das vezes, encontrar a solução. A título de exemplo, na ficha de compreensão da leitura do conto “A velha”, foi pedido aos alunos que substituíssem as palavras ou expressões sublinhadas por outras de sentido equivalente, sem o auxílio de um quadro em que constassem os sinónimos respetivos. As palavras e expressões sublinhadas eram as seguintes: “esbanjava”, “se privar”, “a passos largos” e “relance”. Como se pode constatar, mesmo para o nível vantagem, a dificuldade torna-se evidente. O trabalho lexical, embora tenha sido pensado, deve ser trabalhado previamente, talvez numa atividade de pré-leitura, como já foi referido, para que depois não se verifique um bloqueio no momento de realizar este tipo de exercícios.

O desenvolvimento da competência intercultural esteve presente nos momentos de produção/interação oral. Partindo sempre de um texto literário, foi possível realizar algumas atividades orientadas para o encontro de culturas. A título de exemplo, na segunda unidade letiva da primeira regência houve lugar para uma interação/produção oral, na qual era pedido aos alunos que realizassem um questionário, perguntando ao seu par informações acerca de uma tradição importante do seu país, devendo de seguida expô-las oralmente à turma.

Na primeira unidade letiva da segunda regência, após a leitura e interpretação do conto “A velha”, os alunos tiveram a oportunidade de apresentarem oralmente alguns dados mais relevantes sobre a realidade demográfica do seu país, comparando-a com a que se verifica em Portugal, e no momento seguinte explicitarem o tratamento dado aos idosos, abordando ainda o estatuto que lhes era conferido pela sociedade.

Na primeira unidade letiva da terceira regência, a atividade inicial de produção e interação oral tinha também uma vertente intercultural. Após a apresentação de um *cartoon* referente à utilização das novas tecnologias e ao confronto entre gerações, os alunos foram questionados acerca da sua opinião relativamente às inovações tecnológicas e ao seu uso, que poderia ser benéfico, para alguns, e prejudicial para outros, pois acarretava vários perigos. Além disso, também na atividade de pré-leitura, em que foram apresentados símbolos e abreviaturas, os alunos falaram um pouco sobre os seus hábitos

no que dizia respeito à troca de mensagens, tendo uma grande parte referido que recorria a abreviaturas de modo a que se simplificasse a comunicação.

Em síntese, todas as opções didáticas que tomamos foram alvo de uma reflexão, na qual esteve sempre presente a adequação dos materiais e das propostas didáticas ao público-alvo. Além disso, pretendemos que a seleção de temas e documentos fosse variada e, sobretudo, que contribuísse para a aprendizagem dos alunos.



## Conclusão

Ao longo deste processo de investigação/ação, pudemos firmar a nossa convicção de que o texto literário pode e deve ocupar um lugar na aula de PLE, convivendo com outros tipos de discurso. Esta nossa convicção fundamenta-se na verificação de que o discurso literário contribui para a formação do indivíduo, representando um elemento relevante no processo educativo, ao mesmo tempo que assume uma importância didática inquestionável na aula de Língua.

Como ficou evidenciado, não é possível estabelecer uma separação entre língua, literatura e cultura. O acesso a esta última só é possível quando já foram adquiridos determinados conhecimentos linguísticos e pragmáticos que permitem comunicar com nativos da língua que estamos a aprender, os quais se encontram, muitas vezes de forma privilegiada, na Literatura. Esta constatação levou-nos a indagar as razões que levaram a que, num passado relativamente recente, as metodologias aplicadas ao ensino e aprendizagem de LE tivessem posto em causa as opções pedagógicas dos métodos tradicionais, nos quais o texto literário ocupava o lugar central na aprendizagem das Línguas Estrangeiras. De facto, as atuais abordagens de tipo comunicativo optaram por prescindir do discurso literário, tendo-o excluído completamente da prática letiva, com o pretexto de não corresponder a um uso funcional (e, por isso, útil) da língua. Questionamos a justificação dada para esta exclusão e refletimos acerca do lugar possível para o texto literário na aula de Português Língua Estrangeira, admitindo que possa não ser central, mas paritário com outros tipos de discurso. Abordamos também a problemática da autenticidade dos materiais a utilizar na didática de LE, cujas virtualidades são tão destacadas atualmente, procurando definir o que pode entender-se por um “material autêntico”. O que pode justificar que os textos literários sejam excluídos dos “materiais autênticos” selecionados para utilização nas aulas de LE? A verdade é que o discurso literário representa um uso real (“autêntico”) da língua, cujas potencialidades didáticas são manifestas, no que se refere ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Assim, ao invés de o excluir, a didática de LE deverá

integrar o texto literário na panóplia de materiais utilizados nas atividades letivas, ao lado dos artigos e notícias recolhidos na imprensa, dos registos audiovisuais e outros documentos deste género, que preenchem o espaço dos manuais mais utilizados e servem a maioria das propostas didáticas que os seus autores apresentam.

Articulando os pressupostos teóricos apresentados na primeira parte deste relatório com a iniciação à prática docente, descrevemos, na segunda parte, os ensaios que tivemos oportunidade de fazer, utilizando materiais didáticos centrados na utilização do discurso literário, de modo a propiciar aos aprendentes o desenvolvimento de diversas competências (linguísticas, pragmáticas e culturais) necessárias à aquisição de verdadeira competência comunicativa.

A justificação da nossa seleção de materiais é também apresentada na segunda parte, quando abordamos, detalhadamente, as opções tomadas no momento da seleção das estratégias didáticas utilizadas em cada unidade letiva. Sublinhamos, novamente, a importância da seleção de materiais adequados às idades e interesses do público-alvo, a partir do conhecimento formado na observação de cada uma das aulas ministradas pelo professor orientador. De acordo com os objetivos centrais deste projeto de investigação/ação, selecionamos determinados textos literários que abordavam temáticas da atualidade e que se relacionavam com os interesses e motivações dos alunos. Procurámos escolher material com um rico potencial linguístico e criativo, de modo a potenciar o desenvolvimento de diversas competências. O nosso foco incidiu especialmente em três delas – a competência de leitura, a competência lexical e a competência intercultural.

Em cada regência, tentamos introduzir atividades de motivação que situassem os aprendentes no âmbito do tema agregador da unidade didática, bem como atividades de pré-leitura que auxiliassem os estudantes na compreensão do texto. O desenvolvimento da competência lexical esteve também presente nos momentos de pré-leitura e nas fichas de controlo da compreensão da leitura, em exercícios devidamente elaborados e destinados a um alargamento do léxico. Por fim, a competência intercultural foi privilegiada em atividades de produção e interação orais, as quais se articularam sempre

com a temática das unidades letivas. A nossa prática letiva permitiu-nos constatar que o texto literário contribui efetivamente para o desenvolvimento de diversas competências, devendo ser um material a utilizar nas aulas de LE, uma vez que propicia aprendizagens significativas, desde que adequadamente explorado.

Assim, resta-nos reiterar, uma vez mais, a importância de ser reservado um lugar para o texto literário na aula de Português Língua Estrangeira, uma vez que a nossa experiência nos mostrou que este tipo de material se revelou apto a potenciar a aprendizagem dos estudantes, não só no que respeita ao domínio linguístico, mas também no plano dos conhecimentos culturais e do desenvolvimento pessoal, estimulando, nomeadamente, a sua criatividade.

## Referências bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In Bizarro, R., *Como abordar a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 77-87). Porto: Areal Editores.
- Adragão, J. (1991). A dimensão cultural no ensino de uma Língua Estrangeira. In *Sep. Atas do Seminário Internacional Português como Língua Estrangeira – 9 a 12 de maio de 1991* (pp. 139-147).
- Alba Quiñones, V. (2011). La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE. MarcoELE, nº 13, (1-14). Acedido de <http://marcoele.com/la-competencia-lexica/>.
- Albino, S. & Castro, M. (2015). *Falas Português? Nível B1*. Porto: Porto Editora.
- Barrocas, F. (2001). O texto literário na aula de português língua estrangeira – da estranheza do deslumbramento. *Revista Aprender*, (18-21).
- Barros, B. (2009). *O ensino do léxico nas aulas de Português – Língua Materna – e Francês – Língua Estrangeira – do Ensino Secundário*. (Relatório para obtenção de grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto). Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20324?locale=pt>.
- Bastos, P. & Souza, P. (2001). O conhecimento lexical no ensino da leitura em Língua Estrangeira. *The ESpecialist, São Paulo*, vol. 22, nº 1, 75-86. Acedido de <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9419>.

Bernardes, J. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bottino, O. (2002). Developing reading skills by. In Rodrigues, I. G. & Hurst, N. (dir.), *Novas tecnologias, novas tecnologias, novas fronteiras / 5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior*, (63-71). Acedido de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6261.pdf>.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.

Coelho, L. & Oliveira, C. (2007). *Aprender Português 2*. Lisboa: Texto Editores.

Coelho, L. & Oliveira, C. (2007). *Aprender Português 3*. Lisboa: Texto Editores.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: a resource book for ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corredoira, T. (2007). A aprendizagem da Língua estrangeira como um processo de conhecimento real do Outro. In Bizarro, R., *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 408-415). Porto: Areal Editores.

- Dias, A. P. & Militão, P. (2016). *Falas Português? Nível B2*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. M. (2008). Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In Henriques, C. C. & Simões, D. (org.) *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa, (pp. 210-232).
- Estelle, R. (2010). Exploitation pédagogique du texte littéraire en FLE: un équilibre fragile. *11<sup>o</sup> Recontres des chercheurs en didactique des littératures*. Acedido de [http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Riquois%202010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf).
- Esteves, J. M. (1991). O lugar do texto literário no ensino do Português como língua estrangeira. In *Actas do Seminário Internacional Português como LE* (pp. 139-147). Macau, Instituto Português do Oriente.
- Farina-Gravanis, L. (2009). Le texte littéraire en langue étrangère: un passeur de gué entre les cultures. *Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009 – La place de la littérature dans l’enseignement du FLE* (pp. 201-216). Athènes: Université d’Athènes.
- Fonseca, F. I. & Fonseca, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Reis, C. et al (orgs), *Didáctica da Língua e da Literatura – Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura* (37-45), vol. I. Coimbra: Almedina/ ILLP Faculdade de Letras.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire*. Paris: CLE International.
- Gibbons, P. (2002). Reading in a Second Language. In *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom* (77-101). Portsmouth: Heinemann.

- Higueras, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. MarcoELE, n° 9, (111-126). Acedido de <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>.
- Kato, M. (1985). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Kiyitsioglou-Vlachou, R. (2009). Textes littéraires: un défi pour l'enseignement (inter)culturel. *Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009 – La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 187-200). Athènes: Université d'Athènes.
- Kramsch, C. (1998). Language and cultural identity. In *Language and culture* (pp. 65-77), New York: Oxford University Press.
- Kredátusová, M. (s.d.). *The benefits of extensive reading in EFL*. (Tese de mestrado, Faculdade de Pedagogia da Universidade de Masaryk). Acedido em [https://is.muni.cz/th/152953/pdf/b/bakalarska\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/152953/pdf/b/bakalarska_prace.pdf).
- Lagos Arciniegas, E., Ruiz Faustino, C. C. & Pélaez Matallana, S. (2005). La literatura y la enseñanza de lenguas. *Poligramas* 22, (139-154). Acedido de [http://www.academia.edu/6432414/La\\_literatura\\_y\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_lenguas](http://www.academia.edu/6432414/La_literatura_y_la_ense%C3%B1anza_de_lenguas).
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. New York: Cambridge University Press.
- Lima, J. P. (2007). *Pragmática linguística*. Lisboa: Caminho.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, H. (1999). Ensinar Gramática: Para quê? Quando? Como?. In *4º Encontro de professores de Português “A língua mãe e a paixão de aprender”*, Atas 6 e 7 de maio de 1999 – *Homenagem a Manuel Alegre* (pp. 67-75). Porto: Areal Editores.

Martins, A. S. (2012). *A cidade e as serras*. Lisboa: Lidel.

Martins, A. S. (2015). *Peregrinação – versão adaptada*. Lisboa: Lidel.

Martins, A. (2016). *Contos com nível*. Lisboa: Lidel.

Moço, M. & Mata, I. I. (2015). O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa. *Via Atlântica, São Paulo, n° 28*, 45-54.

Matos, M. F. (1996). *Portuguesíssimo*. Porto: Porto Editora.

Matos, C. (2013). *A abordagem do léxico na aula de espanhol como língua estrangeira*. (Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade do Minho – Instituto de Educação). Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28989>.

Mckay, S. (1986). Literature in the ESL classroom. In Brumfit, C. & Carter, R., *Literature and Language Teaching*. (pp. 191-198). Oxford: Cambridge University Press.

Moço, M. (2011). *O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa*. (Tese de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – Área de especialização em Metodologia do ensino de PLE – PLE 2/Dinâmicas Interculturais, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa). Acedido em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6936/1/ulfl106558\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6936/1/ulfl106558_tm.pdf).

Morel, A. (2012). Littérature et FLE: état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. *Actes du II(ème) Forum Mondial HERACLES*, pp. 141-148. Acedido de <http://gerflint.fr/Base/Monde9/morel.pdf>.



- Nuttal, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
- Pais, A. (1996). Ensinar Português: algumas questões. In *1º Encontro de professores de Português “A língua mãe e a paixão de aprender”, Atas 2 e 3 de maio de 1996 – Homenagem a Óscar Lopes* (pp. 91-99). Porto: Areal Editores.
- Proust, M. (1997). *O prazer da leitura* (Magda Bigotte de Figueiredo, trad.). Alfragide: Teorema.
- Prista, L. (1997). Textos e preparação do ensino. In *2º Encontro de professores de Português “A língua mãe e a paixão de aprender”, Atas 15 e 16 de maio de 1997 – Homenagem a Eugénio de Andrade* (pp. 36-52). Porto: Areal Editores.
- Puren, C. (2011). *Modelo complejo de competencia cultural (componentes históricos trans-, meta-, inter-, pluri- u co-culturales). Ejemplos de validación y aplicación actuales*. Acedido de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j-es/>.
- Ramon, M. & Lemos, A. (2005). O lugar do texto literário não contemporâneo na aula de Português. *Línguas e Letras*, v. 6, nº 10, 195-203. Acedido de [https://www.redib.org/recursos/Record/oai\\_articulo671858-texto-literario-contempor%C3%A2neo-aula-portugu%C3%AAs](https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo671858-texto-literario-contempor%C3%A2neo-aula-portugu%C3%AAs).
- Reboul, O. (1982). O conceito de competência. In *O que é aprender?* (pp. 177-183). Lisboa: Almedina.
- Romeo, R. (2006). Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal. In Bizarro, R. (org.), *Como abordar a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 249-259). Porto: Areal Editores.
- Sándor, G. (2016). *A literatura oral tradicional lusófona no ensino/aprendizagem do PLE*. (Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto).

Acedido em

[https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=37711](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=37711).

Sell, J. P. A. (2005). Why teach literature in the foreign language classroom?. *Encuentro*, 15, 86-93. Acedido de [http://www.encuentrojournal.org/textos/11\\_Sell.pdf](http://www.encuentrojournal.org/textos/11_Sell.pdf).

Silva, V. (1986). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sivasubramaniam, S. (2006). Promoting the prevalence of Literature in the practice of foreign and second language education: issues and insights. *The Asian EFL Journal Quarterly*, volume 8, issue 4, 254-273. Acedido de <http://asian-efl-journal.com/1224/quarterly-journal/2006/12/promoting-the-prevalence-of-literature-in-the-practice-of-foreign-and-second-language-education-issues-and-insights/>.

Tavares, A. (2005). *Português XXI 3*. Lisboa-Porto: Lidel.

Tavares, A. & Tavares, M. (2012). *Avançar em Português*. Lisboa- Porto: Lidel.

Takahashi, N. (2008). *Textos literários no ensino de Português – Língua Estrangeira (PLE) no Brasil*. (Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa para a obtenção do título de Mestre em Letras, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo). Acedido em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-18092008-155530/pt-br.php>.

Zarate, G. (1995). Choisir des documents. In *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, pp. 100-124.

## **ANEXOS**

## Anexo nº1

### Materiais da primeira unidade letiva da primeira regência



### **Cuidar dos pais**



A minha mãe é a minha filha. Preciso de lhe dizer que chega de bolo de chocolate, chega de café ou de andar à pressa. Vai engordar, vai ficar eléctrica, vai começar a doer-lhe a perna esquerda.

Cuido dos seus mimos. Gosto de lhe oferecer uma carteira nova e presto muita atenção aos lenços bonitos que ela deita ao pescoço e lhe dão um ar floral, vivo, uma espécie de elemento líquido que lhe refresca a

idade. Escolho apenas cores claras, vivas. Zango-me com as moças das lojas que discursam acerca do adequado para a idade. Recuso essas convenções que enlutam os mais velhos. A minha mãe, que é a minha filha, fica bem de branco, vermelho, gosto de a ver de amarelo-torrado, um azul de céu ou verde. Algumas lojas conhecem-me. Mostram-me as novidades. Encontro pessoas que sentem uma alegria bonita em me ajudar. Aniversários ou Natal, a Primavera ou só um fim-de-semana fora, servem para que me lembre de trazer um presente. Pais e filhos são perfeitos para presentes. Eu daria todos os melhores presentes à minha mãe.

Rabujo igual aos que amam. Quando amamos, temos urgência em proteger, por isso somos mais do que sinaleiros, apontando, assobiando, mais do que árbitros, fiscalizando para que tudo seja certo, seguro. E rabujamos porque as pessoas amadas erram, têm caprichos, gostam de si com desconfiança, como creio que é normal gostarmos todos de nós mesmos. Aos pais e aos filhos tendemos a amar incondicionalmente mas com medo. Um amigo dizia que entendeu o pânico depois de nascer o seu primeiro filho. Temia pelo azedo do leite, pelas correntes de ar, pelo carreiro das formigas, temia muito que houvesse um órgão interno, discreto, que disfuncionasse e fizesse o seu filho apagar. Quem ama pensa em todos os perigos e desconta o tempo com martelo pesado. Os que amam sem esta factura não amam ainda. Passeiam nos afectos. É outra coisa.

Ficar para tio parece obrigar-nos a uma inversão destes papéis a dada altura. Quase ouço as minhas irmãs dizerem: não casaste, agora tomas conta da mãe e mais destas coisas. Se a luz está paga, a água, refilar porque está tudo caro, há uma porta que fecha mal, estiveram uns homens esquisitos à porta, a senhora da mercearia não deu o troco certo, o cão ladra mais do que devia, era preciso irmos à aldeia ver assuntos e as pessoas. Quem não casa deixa de ter irmãos. Só tem padrões. Viramos uma central de atendimento ao público. Porque nos ligam para saber se está tudo bem, que é o mesmo que perguntar acerca da nossa competência e responsabilizar-nos mais ainda.

Como se o amor tivesse agentes. Cupidos que, ao invés de flechas, usam telefones. E, depois, espantam-se: ah, eu pensei que isso já tinha passado, pensei que estava arranjado, naquele dia achei que a doutora já anunciara a cura, eu até fiz uma sopa, no mês passado até fomos de carro ao Porto, jantámos em modo fino e tudo.

Quando passamos a ser pais das nossas mães, tornamo-nos exigentes e cansamo-nos por tudo. Ao contrário de quem é pai de filhas, nós corremos absolutamente contra o tempo, o corpo, os preconceitos, as cores adequadas para a idade. Somos centrais telefónicas aflitas.

Queremos sempre que chegue a Primavera, o Verão, que haja sol e aqueçam os dias, para descermos à marginal a ver as pessoas que também se arrastam por cães pequenos. Só gostamos de quem tem cães pequenos. Odiamos bicharocos grotescos tratados como seres delicados. O nosso *Crisóstomo*, que é lingrinhas, corre sempre perigo com cães musculados que as pessoas insistem em garantir que não fazem mal a uma mosca. Deitam-nos as patas ao peito e atiram-nos ao chão, as filhas que são mães podem cair e partir os ossos da bacia. Porque temos bacias dentro do corpo. Somos todos estranhos. Passeamos estranhos com os cães na marginal e o que nos aproveita mesmo é o sol. A minha mãe adora sol. Melhora de tudo. Com os seus lenços como coisas líquidas e cristalinas ao pescoço, ela fica lindíssima. E isso compensa. Recompensa.

Comemos o sol. Somos, sem grande segredo, seres que comem o sol. Por isso, entre as angústias, sorrimos.

Valter Hugo Mãe, In *Público*, 29 de março 2015. Página consultada a 30 de abril de 2015. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/cuidar-dos-pais-1690432>.

Fotografia retirada de: <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/valter-hugo-mae-e-o-grande-vencedor-do-premio-portugal-telecom-2012-1575085>

1- Após uma leitura atenta da crónica, assinale como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações. Para cada uma delas transcreva do texto as frases que fundamentam a sua opção.

a) O autor considera que não deve haver convenções relativas ao vestuário próprio para as diferentes idades. \_\_\_\_

---

---

b) Quem não casa continua a ter irmãos, mas tem de assumir mais responsabilidades. \_\_\_\_

---

---

c) Quando os filhos se tornam pais dos pais, o sentido de responsabilidade é menor, porque têm mais tempo para fazer o que desejam. \_\_\_\_

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- d) A mãe do autor apreciava os dias de sol, porque melhora dos seus problemas de saúde e suporta assim as pequenas angústias. \_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2- Explícite o sentido das seguintes frases.

- a) *Zango-me com as moças das lojas que discursam acerca do adequado para a idade. Recuso essas convenções que enlutam os mais velhos.*
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

- b) *Quem não casa deixa de ter irmãos. Só tem patrões. Viramos uma central de atendimento ao público.*
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3- Faça corresponder as expressões da coluna A aos respectivos significados da coluna B.

Coluna A	Coluna B
1. Ficar para tio	a) Ser inofensivo.
2. Não fazer mal a uma mosca	b) Sentir-se agitada, inquieta.
3. Cuidar dos mimos	c) Não casar.
4. Dar o troco certo	d) Ser carinhoso; ter em atenção os afetos.
5. Ficar elétrica	e) Devolver o valor exato diferença entre a quantia dada pelo comprador e o preço a pagar.

4- Reescreva as seguintes frases, substituindo as palavras sublinhadas por outras de significado equivalente, presentes no quadro abaixo representado.

Troca	franzino	aflições
Reclamo	basta	transparentes

a) “Rabujo igual aos que amam.”

---

b) “Preciso de lhe dizer que chega de bolo de chocolate, (...)”

---

c) “Ficar para tio parece obrigar-nos a uma inversão destes papéis a dada altura.”

---

d) “Com os seus lenços como coisas líquidas e cristalinas ao pescoço.”

---

e) “Por isso, entre as angústias, sorrimos.”

---

f) “O nosso *Crisóstomo*, que é lingrinhas, corre sempre perigo com cães musculados que as pessoas insistem em garantir que não fazem mal a uma mosca.”

---

---

**5-** Complete as seguintes frases, de acordo com as conjunções que são apresentadas e o sentido do texto.

a) Eu daria todos os melhores presentes à minha mãe, **se...**

---

b) Só gostamos de quem tem cães pequenos, **porque...**

---

c) A minha mãe adora sol, **mas...**

---

**6-** Transforme as seguintes frases simples em complexas, selecionando a conjunção ou locução mais adequada para fazer a ligação entre elas. Faça as alterações necessárias.

a) Recuso essas convenções que enlutam os mais velhos. Escolho apenas cores claras, vivas. (mas/por isso/para que)

---

---

b) As pessoas insistem em garantir que os cães musculados não fazem mal a uma mosca. Eles deitam-nos as patas ao peito e atiram-nos ao chão. (quando/apesar de/porque)



- 
- 
- c) Zango-me com as moças das lojas. Discursam sobre o adequado para a idade. (portanto/por isso/quando)

- 
- 
- d) Preciso de lhe dizer que chega de bolo de chocolate, chega de café ou de andar à pressa. Vai engordar, vai ficar elétrica, vai começar a doer-lhe a perna. (pois/ainda que/todavia)
- 
- 

### **Produção oral**

Partindo da temática das relações familiares presente no texto, cada aluno deverá relembrar um episódio vivido com um membro da família que o tenha marcado de forma positiva. Caso não queira, por algum motivo, escolher um parente, poderá optar por falar de um episódio envolvendo um amigo próximo.

Em primeiro lugar, é concedido aos alunos um breve momento de reflexão, de modo a que consigam recordar a memória de que irão falar. De seguida, cada um deles deverá ir para a frente da sala narrar o episódio escolhido.

## Modo conjuntivo em orações relativas com valor irreal

Atente nas seguintes frases:

- “Temia pelo azedo do leite, pelas correntes de ar, pelo carreiro das formigas, temia muito que houvesse **um órgão interno, discreto, que disfuncionasse** e **fizesse** o seu filho apagar.”
- O meu médico disse-me que tenho **um rim que funciona** mal.
- “Gosto de lhe oferecer uma carteira nova e presto muita atenção **aos lenços bonitos que ela deita** ao pescoço e lhe dão um ar floral, vivo, (...)”
- Gostava de oferecer à minha mãe **um lenço bonito, que lhe agradasse** e a fizesse sentir deslumbrante.

Modo Indicativo	Modo Conjuntivo
Quero levar a minha mãe a um sítio <b>que</b> ela adora. (A Serralves – valor real)	Queria levar a minha mãe a um sítio <b>que</b> ela adorasse. (Ainda não conheço o sítio – valor irreal)
Preciso de ler um livro <b>que</b> fala sobre relações familiares. (O livro que vi hoje na biblioteca – valor real)	Precisava de ler um livro <b>que</b> falasse sobre relações familiares. (Ainda não encontrei o livro de que preciso – valor irreal)
Quero fazer um bolo <b>que</b> a minha avó aprecia. (Um bolo de chocolate – valor real)	Queria fazer um bolo <b>que</b> a minha avó apreciasse. (Um bolo que ainda não escolhi – valor irreal)

O **Modo Conjuntivo** utiliza-se em orações subordinadas relativas cujo antecedente tem um valor irreal, indeterminado (ex: “um órgão interno, discreto”). Nestes casos, refere-se a um antecedente eventual, pois não se sabe do que se trata.

O **Modo Indicativo** é utilizado em orações subordinadas relativas com antecedente cujo valor é real, determinado (ex: um rim), transmitindo uma certeza.

**Ficha de trabalho**

**1-** Preencha os espaços em branco com os verbos indicados, nos respetivos tempo e modo, de acordo com o valor real ou irreal do antecedente da oração relativa.

- a) Conheço um parente de uma amiga que \_\_\_\_\_ (ser) bastante simpático.
- b) A minha avó gostava de visitar uma cidade que \_\_\_\_\_ (ser) diferente das que já conhece.
- c) Quando vou a Paris, visito sempre o Louvre, porque é um museu que me \_\_\_\_\_ (fascinar).
- d) Os meus tios preferiam viajar com uma pessoa que \_\_\_\_\_ (apreciar) a aventura e novas experiências.
- e) A minha prima disse que queria viver num apartamento que \_\_\_\_\_ (ficar) perto do mar.
- f) Gostava de oferecer um presente que \_\_\_\_\_ (surpreender) o meu melhor amigo.
- g) Para educar uma criança, é preciso alguém que \_\_\_\_\_ (ter) autoridade e bom senso.
- h) Há famílias complicadas que \_\_\_\_\_ (viver) sempre em conflito.
- i) A minha tia Cristina é a única que \_\_\_\_\_ (preferir) ir às compras em vez de passear junto ao mar.
- j) Precisava de falar mais com pessoas que me \_\_\_\_\_ (compreender).

## ***O Natal em Portugal***



A fava



O brinde



O bolo-rei

### **A simbologia do bolo-rei**

- O bolo-rei teve origem em França e estava ligado à celebração dos Reis.
- Em Portugal, o doce é relativamente recente, pois só começou a fazer parte da ementa de Natal em finais do século XIX, por influência de um pasteleiro que trouxe a receita de França.

- A doçaria natalícia mais tradicional é outra: rabanadas, filhós, sonhos, aletria, formigos, etc.



rabanadas



filhós



sonhos



aletria



formigos

- O Natal em Portugal é a  **festa da família**.
- Na noite de 24 de dezembro tem lugar a ceia de Natal, também chamada «Consoada».
- Os pratos típicos do dia 24 variam de região para região, mas em quase todas se come bacalhau. No norte do país é também costume comer o polvo cozido.
- Os presentes são distribuídos à meia noite do dia 24.
- No dia 25 de dezembro é servida a roupa-velha (prato feito com os restos de comida do dia anterior).

### **A fava, o brinde e o bolo-rei**

Dentro do enorme bolo-rei encomendado para a noite de Natal as coisas estavam muito longe de correr bem. Porquê? Porque a fava e o brinde tinham passado da fase de amuo à de corte de relações devido às discussões antigas que sempre houvera entre ambos.

A fava entendia que o seu papel era, há muito, desvalorizado, fazendo ela, as mais das vezes, o papel de má da fita. Sempre que alguém partia um dente a trincar uma fatia ou ficava

incomodado por não lhe ter saído o brinde, mesmo que ele fosse insignificante, o comentário costumava ser:

— Maldita fava, que não está aqui a fazer nada, que só causa problemas e que, ainda por cima, nem serve para ser comida.

Por isso, a fava exigira já ao pasteleiro que a embelezasse, revestindo-a, por exemplo, de chocolate, o que sempre poderia torná-la mais apetecível e menos desprezada. Mas o pasteleiro recusara-se a fazê-lo, em nome de uma velha tradição de que se sentia guardião.

Por sua vez, o brinde, que se encontrava numa posição favorável, sendo sempre o mais procurado no bolo-rei, juntamente com algumas frutas cristalizadas, achava que aquilo que se gastava com a compra bem podia ser aplicado na melhoria da sua qualidade.

Queria, por exemplo, deixar de ser feito em metal barato, do género que escurece e enferruja rapidamente, e passar a ser feito em prata, o que lhe daria o direito de não ser atirado para o fundo de uma caixa esquecida num sótão, ou mesmo para o caixote do lixo.

Em relação a esta exigência também o pasteleiro não se mostrava disposto a ceder, afirmando, por exemplo:

— Se eu fizesse o que me pedes, o brinde sairia muito mais caro do que o bolo-rei.

Eram estes problemas que se encontravam na origem das discussões e dos conflitos a que o pasteleiro se sentia incapaz de pôr termo. Por isso pediu a intervenção da Fada do Natal, com o objectivo de a levar a pôr um pouco de bom senso nas cabeças da fava e do brinde.

A Fada do Natal apareceu na cozinha sem aviso e encontrou a fava e o brinde muito amuados, cada um para seu canto, recusando-se a entrar naquele bolo-rei e, por sua vez, o pasteleiro desesperado a desabafar:

— Se eles se recusarem a colaborar, eu não poderei satisfazer a minha encomenda e, assim, uma família grande passará a noite de Natal sem o bolo-rei que tanto deseja.

Ao escutar esta queixa, a Fada do Natal tomou uma decisão inesperada: puxou da sua varinha mágica e transformou o brinde em fava e a fava em brinde, medida que deixou ambos completamente confusos e sem saberem o que haviam de dizer.

Aproveitando o silêncio da fava que agora era brinde e do brinde que agora era fava, o pasteleiro pôs os dois dentro do bolo-rei, ainda em fase de massa mole, e meteu-o dentro do forno. De lá de dentro saíam vozinhas dizendo coisas do género: “Mas que grande confusão. Ainda há pouco tinha forma de fava e agora olho para mim e vejo um brinde prateado” ou “ando eu a pedir para me fazerem em prata e agora não passo de uma rija e triste fava”.

O pasteleiro sentiu uma grande vontade de rir com a confusão que a sua amiga Fada do Natal acabara de criar para o ajudar e por achar inútil toda aquela discussão que prometia arrastar-se para além do que era razoável.

— Obrigado, Fada do Natal, pela preciosa ajuda que me deste. O que posso agora fazer para te compensar? — disse o pasteleiro.

— É simples. Faz chegar o bolo-rei ao seu destino, para que aqueles que o esperam não sejam prejudicados e, se tiveres outros bolos-reis que ninguém tenha comprado, fá-los chegar às mãos daqueles que não têm casa nem família — respondeu a Fada do Natal.

— Então a fava e o brinde?

— Ficarão assim até perceberem que, vistas do outro lado, as coisas são sempre diferentes do que imaginámos. Talvez assim se acalmem e deixem de te causar problemas inúteis.

*José Jorge Letria*

Retirado de: <https://ceportugues.wordpress.com/2012/12/21/boas-festas-3/>, consultado em 16/10/15.

**1-** Após uma leitura atenta do conto, assinale a opção mais correta.

1.1. A fava e o brinde fizeram exigências ao pasteleiro, uma vez que

- a) sentiam que deviam ser mais valorizados;
- b) queriam pôr fim às suas discussões;
- c) ambos tinham vontade de fazer uma surpresa às famílias.

1.2. A exigência da fava era

- a) que o pasteleiro a revestisse de chocolate, uma vez que se sentia mais valorizada do que o brinde;
- b) que o pasteleiro a transformasse em prata, pois julgava que assim a apreciariam;
- c) que o pasteleiro a revestisse de chocolate, de maneira a que lhe dessem mais valor.

1.3. Quando a Fada do Natal apareceu na cozinha, a sua intenção era

- a) satisfazer os pedidos da fava e do brinde;
- b) ajudar o pasteleiro a finalizar a sua encomenda;
- c) auxiliar o pasteleiro a levar os bolos-reis às famílias.

1.4. Na frase final do conto, a Fada do Natal quis dar a entender que

- a) a fava e o brinde ficariam amuados durante muito mais tempo;
- b) a fava e o brinde deveriam entender que o pasteleiro tinha feito um ótimo trabalho;
- c) há sempre outras maneiras de perspetivar os problemas, devendo a fava e o brinde perceber isso e não voltar às suas antigas discussões.

- 2- Faça corresponder cada palavra ou expressão ao respectivo significado.

Dura Desejável	Vilã Finalizar	Ignorada Menosprezado	Lesados Cooperar
-------------------	-------------------	--------------------------	---------------------

- a) Pôr termo (l. 23): \_\_\_\_\_  
b) Rija (l. 37): \_\_\_\_\_  
c) Apetecível (l. 11): \_\_\_\_\_  
d) Desprezada (l. 11): \_\_\_\_\_  
e) Desvalorizado (l. 4): \_\_\_\_\_  
f) Má da fita (l. 5): \_\_\_\_\_  
g) Prejudicados (l. 43): \_\_\_\_\_  
h) Colaborar (l. 27): \_\_\_\_\_

- 3- Partindo do exemplo da expressão “pôr termo”, que se encontra presente no texto, faça corresponder os elementos da coluna A aos da coluna B, de acordo com a resposta correta.

Coluna A	Coluna B
1. Pôr a cabeça em água	a) Questionar
2. Pôr a nu	b) Fazer asneira
3. Pôr o dedo na ferida	c) Trabalhar com afinco
4. Pôr em causa	d) Descobrir, mostrar
5. Pôr a coberto	e) Tocar num assunto delicado; revelar o ponto fraco de alguém
6. Pôr mãos à obra	f) Esclarecer devidamente uma situação
7. Pôr os pontos nos is	g) Proteger
8. Pôr a pata na poça	h) Apresentar frontalmente os seus argumentos
9. Pôr as cartas na mesa	i) Chatear; fazer desesperar alguém

- 4- Escolha três expressões da tabela anterior e construa três frases onde elas estejam presentes.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**Questionário**

Faça as perguntas deste questionário ao seu colega e registe as respostas, para que possa depois explicar à turma qual é a tradição mais importante do seu país de origem.

**Nome do entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Nome do entrevistador:** \_\_\_\_\_

- 1-** Identifique uma tradição especial no país do seu colega, à semelhança do Natal em Portugal, indicando o nome na língua original e, de seguida, traduzindo para português.

---

---

---

- 2-** Em que data se celebra?

---

---

---

- 3-** O que se festeja?

---

---

---

---

**4- Como se celebra? Com quem se festeja?**

---

---

---

## Expressão escrita

Com base na recolha de informações presentes no questionário realizado, elabore um texto de 150 a 200 palavras, no qual aborde a tradição que considera mais especial no seu país, à semelhança do Natal em Portugal.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

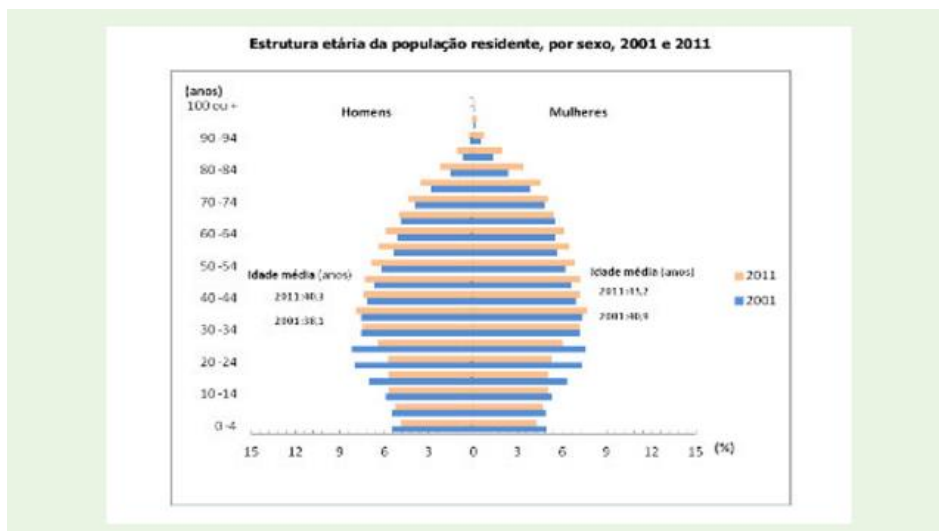
---

---

Nome: \_\_\_\_\_

## Anexo nº 2

### Materiais da primeira unidade letiva da segunda regência



### A Velha

A velha era felicíssima. Pois não é verdade que tinha uma boa vida e nada lhe faltava?

Só nessa manhã tinha encontrado um lugar vago num banco de jardim, nem demasiado à sombra nem demasiado ao sol, o eléctrico não vinha excessivamente cheio e também conseguiu lugar, o padeiro disse-lhe bom dia com um ar tão simpático, quando ela deixou em cima do balcão o dinheiro de três carcaças, e o empregado da mercearia ficou a conversar depois de lhe dar o troco e perguntou-lhe se gostava daquela nova marca de café.

O mal de muita gente era não saber dar o devido valor às coisas. A maioria esbanjava tempo e felicidade, da mesma forma que esbanjava dinheiro. Se se fosse a ver, poucos sabiam aproveitar o que tinham. Por exemplo, não aproveitavam a água quente, que ficava nos canos depois de se ligar o gás e de a água aquecer, não se lembravam de apagar logo as luzes do tecto quando passavam de um quarto para outro, nem desligavam os queimadores do fogão um pouco antes de a comida estar pronta. Sim, quantos faziam isso? E depois admiravam-se de o dinheiro não chegar ao fim do mês.

A ela, benzesse-a Deus, chegava sempre. Tinha tudo, e não precisava de se privar de nada. Mas é verdade que sabia poupar. Nunca estragava comida nem deitava fora o que sobrava, nem sequer meia carcaça, podia muito bem aproveitá-la na refeição seguinte. Tomava banho aquecendo água numa panela e despejando-a aos poucos sobre si própria, depois de se ensaboar, sentada num banquinho de plástico, junto ao ralo do chão. Como misturava sempre água fria, uma panela de água quente era o bastante. E, uma vez que agora era Verão, nem sequer precisava de aquecer muito a água, estava bem assim, apenas morna. Em todo o caso, como gastara tão pouca, a última água que sobrava deitava-a pelas costas mais quente do que a outra — oh, e como era agradável esse escorrer da água na pele, na temperatura desejada. Um púcaro de água cobria metade do corpo, o seguinte a outra metade, e era assim — dois púcaros de água, cobrindo todo o corpo, davam aquela sensação de plenitude.

Não precisava de mais nada, pensava enxugando-se com prazer na toalha limpa e cuidadosamente passada a ferro. É certo que algumas casas tinham quartos de banho modernos, com banheiras onde até se cabia deitado e onde a água quente nunca acabava nas torneiras. Mas, mesmo não tendo nada disso, não deixava a gente de tomar banho, com um pouco de habilidade e de esperteza. E tinha a certeza de que nem os ricos tinham toalhas melhor passadas do que as dela.

Agora no entanto custava-lhe mais a passá-las, porque o ferro de engomar era pesado como chumbo. Até a Rosalina tinha dito isso, quando viera visitá-la uma vez. No entanto havia cinquenta anos que passava a roupa com ele, não podia pô-lo de lado assim do pé para a mão, ou deitá-lo fora como a coisa sem préstimo. Até porque em cinquenta anos nunca se estragara. Não era só por economia que não comprava outro, era sobretudo porque não podia desfazer-se de quem sempre a tinha servido. Era-lhe tão familiar que quase podia conversar com ele.

Podia-se falar com as coisas, então não. As chávenas e o bule, também ali, de roda dela, perfilados em cima do paninho de renda. E os pratos de louça e a jarra de vidro, abria o armário e lá estavam, bem empilhados, brilhando. Como quando a gente sorri e os dentes aparecem, brilhantes, no meio dos lábios — assim os pratos e jarra, no meio da porta.

Os objectos gostavam de ser tocados com mãos cuidadosas, e, para andarem bem, tinham de ser estimados. Uma casa, mesmo pequena, tinha sempre uma volta a dar, e muito que se lhe dissesse.

Era por isso que nunca se aborrecia. O relógio, a cadeira, a mesa, o casaco, a cortina caíam-lhe nos olhos, como se a chamassem: já viste como apanhei pó, estou a perder o brilho, criei gelhas, perdeu-se o botão, saltou um fio. Estava sempre ocupada, as coisas davam-lhe que fazer como crianças a quem se tem de dar atenção o tempo todo.

E, se às vezes lhe davam folga, ou ela mesma decidia folgar, apanhava o eléctrico e dava volta à cidade. Nos meses mais quentes tirava um passe de terceira idade e passeava. No Inverno não valia a pena, estava frio e vinha logo a chuva e preferia não sair, por causa do reumatismo.

Mas, saindo só nos meses mais bonitos, o passe ficava ainda mais barato. Se fizesse a conta do preço a dividir por doze (ah, sabia bem fazer contas, sempre tinha sido esperta na escola) pois se fizesse a conta a dividir por doze ainda era menos que pagava pelo passe.

Gostava sobretudo do eléctrico da circulação, dava a volta à cidade sem ter de sair, e ainda por cima bem instalada, conseguia ficar quase sempre ao pé da janela. Ou, se não conseguisse na primeira volta, era certo que conseguia na segunda, porque entretanto saíra quem fosse à janela e era só empurrar-se um pouco o lugar do outro, e então sim, via tudo como se estivesse no cinema.

Ao cinema propriamente ia pouco, há vários anos até que já não ia. Não era só por ser caro, é que às vezes as cadeiras estavam gastas e faziam-lhe doer as costas, e também nunca se sabia se ia gostar dos filmes. E se não gostasse não podia fazer como na televisão e mudar de canal e desligar, tinha de aguentar até ao fim, ou sair. E era um grande desconsolo sair a meio, já lhe tinha acontecido mais do que uma vez.

Por isso não ia ao cinema. Televisão via bastante, claro, mas dava-lhe mais gozo andar de eléctrico. Em vez de ficar fechada em casa, andava no meio das pessoas e das ruas, mas sem se cansar, bem sentada. Gozando o espectáculo dos outros – olha ali aquela montra iluminada, aquele homem a correr, aquela mulher ajoujada com o cesto das couves. E ela ali, recostada na cadeira, sem carregar pesos, nem sequer o peso do seu próprio corpo – dava-lhe vontade de rir, tamanha facilidade.

Mas também gostava de caminhar a pé, quando andava melhor do reumatismo e não lhe doíam as artroses. Porque de vez em quando parecia quase milagre – não lhe doía a perna, o pescoço, nem o braço, podia fazer os movimentos quase todos sem estremecer nem dizer ai, era quase como se ficasse outra vez nova. E então saía de casa, ligeira, orgulhosa da facilidade com que punha um pé adiante do outro.

Caminhando viam-se as coisas de outro modo, noutra velocidade. Percebia-se que havia hera num muro onde antes não estava, descobria-se que a begónia de uma escada tinha crescido quase um palmo, desde a última vez que lá passara, que determinada janela tinha quase sempre um gato a dormir, atrás do vidro. Ou que, numa casa posta à venda, havia de repente cães de guarda rondando, na soleira da porta. Podia apostar se iam ou não ladrar, dessa vez, quando ela passasse.

Gostava de apostar consigo mesma, e quase sempre acertava. Se no dia seguinte ia ou não chover, se a Madalena ia ou não telefonar, se os vizinhos tinham deixado a porta da rua fechada ou aberta, quando ela chegasse.

Uma vez por ano, jogava na lotaria. Nunca tivera sorte, mas gostava de tentar. Uma vez por ano dava-se ao luxo de perder e fazia essa extravagância. Mas jogava também outros jogos, que de repente lhe vinham à cabeça: todas as semanas procurava na montra da loja da esquina os números que lhe pareciam mais prometedores. Assentava-os num papel e depois ia ver os números premiados, no dia em que andava a roda. Nunca acertava e metia com satisfação num mealheiro o dinheiro que não gastara. E assim tinha um duplo gozo – tinha-se divertido com a escolha do número, o palpite e a expectativa, e ainda por cima arrecadava o dinheiro, rindo-se da sua própria esperteza.

Escrevia de vez em quando aos filhos e aos netos, mas poucas vezes, porque percebera que eles não tinham tempo de ler as cartas. O que era natural, a vida de hoje era tão a correr, as pessoas sofriam muito, sobretudo as crianças, de um lado para o outro, saíam de casa de noite e entravam de noite. Mas ela estava livre dessa correria, tinha todo o tempo por sua conta.

É verdade que em alguns dias ele era mais difícil de passar, mesmo vendo a televisão até ao fim, porque já não tinha olhos para fazer malha. Claro que muitas coisas ela tinha perdido com os anos, em parte os olhos, e muita da saúde. Mas sobretudo pessoas. O Jacinto, antes de mais, e depois praticamente todos os amigos, e a família da sua geração. Durante anos afligira-se, de cada vez que riscava mais um telefone na agenda e via os nomes diminuírem a passos largos. Até que finalmente só restara ela.

Tinha as vizinhas, claro, e a porteira. Não havia dia em que não aparecesse uma, ou até mais do que uma, a desabafar, contar novidades, ou simplesmente a saber como ela estava. E havia a Madalena, que deixara de ser vizinha porque fora viver para casa de uma filha, mas não se esquecia dela e telefonava. As mais das vezes para lamentar ter saído dali, e aproveitando para se queixar do genro.

Por essas e por outras é que ela nunca iria sair dali, pensava a velha. Estava tão bem na sua casa, no seu quintal do tamanho de um lenço, onde podia apanhar sol quando não saía à rua e onde tinha a criação, para se entreter. Agora eram só galinhas, mas já tivera também coelhos. Acabara com eles quando começou a não poder baixar-se para lhes apanhar a erva. Teve pena, mas, vendo bem, as galinhas bastavam. Tinha sempre ovos, de vez em quando pintos, e depois a filha da porteira vendia-lhe os frangos no mercado. Frangos do campo, mais caros e muito mais saborosos do que os outros. Sempre era um rendimento, e além disso um entretém e uma companhia.

Além de que gostava de ouvir o galo cantar. Acordava com ele, de madrugada. E também pelo dia adiante ele não parava de cantar.

Para dizer a verdade, a única coisa de que tinha medo era de que pudessem forçá-la a sair dali. Pensava nisso às vezes, sentada na cadeira de orelhas e olhando em volta os objectos da sala, entrincheirando-se atrás deles, como se pudessem protegê-la, o relógio da parede, a estante, a mesa, o guarda-louça, as cadeiras.

O dono da casa viera uma vez visitá-la, com falinhas mansas. Oferecia-lhe uma indemnização, para ela sair. Iria para um andar moderno, com esquentador, casa de banho e máquina de lavar a roupa, prometia.

Mas ela não se fiara. Mesmo que fosse verdade, não queria conhecer outras vizinhas. Podia não gostar delas, e depois? E o que iria fazer da criação? Porque não ia, é claro, desfazer-se das galinhas. Não lhe parecia possível viver sem criar nada.

O homem insistira, viera uma vez e outra, aumentara a oferta, mas ela não se deixara convencer. A porteira tinha-lhe dito que estava no seu direito, e que, por lei, não podiam despejá-la. Mas tinha medo de que mudassem a lei, estava-se num mundo incerto, e nunca se sabia.

Também tinha pavor de que a pusessem num lar. A família podia fazer isso, se por exemplo ficasse inválida, se alguma coisa má lhe acontecesse, se alguém tivesse de decidir por ela. Sim, disso tinha medo. Da morte não, ou pelo menos não tinha muito medo, embora houvesse algumas coisas desagradáveis ligadas à ideia da morte. Pensava também nisso de quando em quando, olhando em volta, sentada na cadeira de orelhas. Às vezes adormecia.

Uma vez sonhou que dois homens batiam à porta, suados, um pouco aflitos, carregando um caixão. Pareciam dois gatos pingados, mas ela viu logo que eram anjos. Um deles era bastante calvo, o outro gaguejava um pouco e limpava o suor da cara com um lenço.

- É aqui? perguntaram.

Ela disse que sim e mandou-os entrar. Pareciam cansados, tinham andado certamente muito, lá de onde vinham. Ofereceu-lhes um banco, depois de passar rapidamente sobre o tampo a ponta

do avental. Foi buscar-lhes pão e queijo e um copo de vinho para cada um, e sentou-se do outro lado da mesa, a olhar para eles.

Os anjos comiam com satisfação, pegavam no pão com as mãos calejadas e afastavam dos olhos os cabelos ralos, que o suor lhes colava à testa.

- A senhora está p-pronta? perguntou finalmente um deles sem levantar os olhos do prato.

Ela acenou que sim com a cabeça. Vestiria a sua melhor roupa, pensou num relance, e prenderia o cabelo com ganchos sobre a nuca. Eles dar-lhe-iam tempo para isso. E para colocar ela mesma duas jarras de flores de ambos os lados, à cabeça e aos pés.

- É uma grande viagem, disseram.

- Ótimo, disse a velha. Nunca viajei na minha vida. Para dizer a verdade tenho a maior curiosidade em saber o que está do outro lado.

Os anjos não responderam e sorveram mais um gole de vinho.

- Só que aí dentro não vou ver nada, disse a velha, reflectindo um pouco. Preferia que me levassem juntamente com a casa e todos os objectos.

- Não é p-possível, disse um dos anjos.

- Mas, se a senhora prefere, podemos levá-la sentada na cadeira, disse o outro.

E já de repente estava fora da casa, acima do telhado, sentada na cadeira, com os anjos a empurrar, cada um de seu lado,

ela podia ver os telhados das outras casas, as ruas que se tornavam pequenas, como se andasse de avião, imaginava que devia ser assim que se andava de avião, ganhando altura. Sorriu de felicidade, porque nunca andara de avião na sua vida, e aquela era uma experiência curiosa.

De repente lembrou-se das galinhas:

- Esperem, esperem, gritou aos anjos, não posso deixar as galinhas.

- Não p-podemos voltar atrás, disse um dos anjos.

Mas o outro anjo era muito conciliador e disse ao primeiro:

- Baixamos um pouco, só até à altura da casa

e então baixaram só um pouco, a cadeira foi perdendo altura, com os anjos a segurarem-lhe nos braços,

até que a velha viu distintamente o galinheiro do seu quintal e chamou as galinhas, e o anjo que gaguejava fez-lhes sinal com a mão para que voassem, e as galinhas e o galo voaram sobre o telhado até à cadeira de orelhas e empoleirara-se nos braços e nas costas da cadeira

e então ganharam cada vez mais altura e a velha agradeceu, satisfeitíssima, vendo tudo tão claro lá de cima

- as árvores, os telhados, as casas, os carros muito pequenos nas estradas, os rios e as pontes, a orla do mar, os campos semeados, as montanhas,

e depois ganharam mais altura e só se viam nuvens, voavam sobre um mar de nuvens, até ao horizonte, e essa era uma paisagem que não podia haver no mundo e a velha pensou, maravilhada, que as vizinhas não iam acreditar quando lhes contasse o que os seus olhos viam.

Mas não pôde contar, porque desse sonho nunca mais voltou.

Gersão, Teolinda. *Histórias de ver e andar*. Lisboa: Dom Quixote, 2002, pp. 73-83.



## COMPREENSÃO DA LEITURA

**1-** Após uma leitura atenta do conto, assinale a opção mais correta.

1.1. Segundo a protagonista do conto, a maioria das pessoas

- a) desperdiçava dinheiro do mesmo modo que gastava tempo e felicidade;
- b) sabia aproveitar o que tinha da melhor maneira;
- c) desperdiçava tempo e felicidade, mas poupava dinheiro.

1.2. A velha gostava mais de andar de elétrico do que de ir ao cinema, uma vez que

- a) o cinema era demasiado dispendioso e ela não queria gastar dinheiro;
- b) considerava mais saudável andar ao ar livre, mas não gostava de ver muita gente à sua volta;
- c) preferia sair à rua e ver as pessoas, observando o que se passava à sua volta.

1.3. Embora escrevesse de vez em quando aos filhos e aos netos, a velha sabia que

- a) eles nunca tinham tempo para ela e provavelmente não leriam as suas cartas;
- b) não tinham muito tempo para ler as cartas, pois o quotidiano deles era sempre agitado;
- c) se lhes escrevesse com mais frequência, eles lembrar-se-iam mais dela.

1.4. Um dos grandes receios da velha era

- a) que a família a colocasse num lar, caso algum infortúnio sucedesse na sua vida;
- b) que a morte a surpreendesse;
- c) que a família deixasse de a visitar.

**2-** Transcreva do texto as frases que correspondem a cada alínea.

- a) A velha percebia que a sua saúde começava a ressentir-se, mas o que mais a entristecia era o afastamento das pessoas.

---

---

- b) A velha estimava os objetos da casa como se esta fosse uma criança.

---



---

- c) A protagonista sentia-se bem no seu lar, por isso perturbava-a a ideia de que alguém poderia obrigá-la a sair de lá.

---



---

- 3- Faça corresponder as frases da coluna A às alíneas da coluna B, de acordo com a ideia que é transmitida.

Coluna A	Coluna B
1. “Estava tão bem na sua casa, no seu quintal do tamanho de um lenço, onde podia apanhar sol quando não saía à rua e onde tinha a criação, para se entreter.”	a) alívio
2. “Os objectos gostavam de ser tocados com mãos cuidadosas, e, para andarem bem, tinham de ser estimados.”	b) serenidade, repouso
3. “Em vez de ficar fechada em casa, andava no meio das pessoas e das ruas, mas sem se cansar, bem sentada.”	c) conforto
4. “Porque de vez em quando parecia quase milagre – não lhe doía a perna, o pescoço, nem o braço, podia fazer os movimentos quase todos sem estremecer nem dizer ai, era quase como se ficasse outra vez nova.”	d) tristeza, angústia
5. “Durante anos afligira-se, de cada vez que riscava mais um telefone na agenda e via os nomes diminuírem a passos largos.”	e) receio
6. “Para dizer a verdade, a única coisa de que tinha medo era de que pudessem forçá-la a sair dali.”	f) estima, dedicação

- 4- Substitua as palavras ou expressões sublinhadas por outras de sentido equivalente.

- a) “A maioria esbanjava tempo e felicidade, da mesma maneira que esbanjava dinheiro.” \_\_\_\_\_

- b) “Tinha tudo, e não precisava de se privar de nada.” \_\_\_\_\_

- c) “Durante anos afligira-se, de cada vez que riscava mais um telefone na agenda e via os nomes diminuírem a passos largos.” \_\_\_\_\_

- d) “Vestiria a sua melhor roupa, pensou num relance, e prenderia o cabelo com ganchos sobre a nuca.” \_\_\_\_\_

### **Produção oral**

A evolução demográfica em Portugal reflete o envelhecimento acentuado da população e uma diminuição drástica da taxa de natalidade.

Tendo em conta o que foi dito acerca da situação que se verifica Portugal, faça uma comparação entre o caso português e a situação no seu país de origem. Deverá fazer uma exposição à turma, estruturando o discurso em duas partes:

- Referir, em primeiro lugar, a situação demográfica do seu país, comparando-a com aquela que tem lugar em Portugal;
- Explicitar o tratamento que é dado aos idosos no seu país de origem e abordar o estatuto que lhes é conferido pela sociedade.

### Anexo nº 3

#### Materiais da primeira unidade letiva da terceira regência

➤ *Cartoon adaptado:*



➤ *Cartoon original:*



### Alguns símbolos e abreviaturas

Símbolos	Abreviaturas
:)	Msg
:(	Tb
:'(	Tlm
:S	Mt
:O	Td
:D	Pq
:P	Prof

### Alguns símbolos e abreviaturas

Símbolos	Abreviaturas
:) - sorridente	Msg - mensagem
:( - triste	Tb - também
:'( - a chorar	Tlm - telemóvel
:S - confuso	Mt - muito
:O - boquiaberto	Td - tudo
:D - alegre	Pq - porque
:p - língua de fora	Prof - professor

### Descodificar frases com abreviaturas

➤ **Hj vms ao cinema? Q filme qrs ver?**

Hoje vamos ao cinema? Que filme queres ver?

➤ **Gosto mt de jgr no PC, mas a minha mãe ñ me deixa. Agr diz q tnh q prestar atenção aos estudos.**

Gosto muito de jogar no PC, mas a minha mãe não me deixa. Agora diz que tenho que prestar atenção aos estudos.

➤ **Os meus amgs andam sp c o tlm na mão, ñ vivem sem ele pq querem atualizr as redes sociais a cd cinco mnts.**

Os meus amigos andam sempre com o telemóvel na mão, não vivem sem ele porque querem atualizar as redes sociais a cada cinco minutos.

### Abreviar frases extensas

➤ **A minha professora tirou-me o telemóvel na aula de ontem. Agora já não te posso enviar mensagens.**

A minh prof tirou-me o tlm na aula de ontem. Agr já ñ te posso envtr msgs.

➤ **Amanhã empresto-te os meus apontamentos. Depois até podemos estudar juntos.**

Amanhã empresto-te os meus apntmts. Dps até pdms estudar juntos.

➤ **Quando fores para a escola, diz-me qualquer coisa. Ainda temos que ir comprar um caderno.**

Qd fores p a escola, diz-me qlqr coisa. Ainda temos q ir comprar um caderno.

## Por extenso

Quero o maior! – desde pequeníssima, sempre o maior. O urso: o maior. O cãozinho: o maior. O livro, se o escolhia: o maior, o com mais cores, o com a letra mais gorda. E, na comida: o prato maior, a fatia maior, a posta maior. O bolo: evidentemente, o maior. Poupada apenas nisto das letras. Abreviaturas, simplificações. Escolhido para nome Nê, porque encontra muito comprido o  
5 que lhe impuseram – Ana Lúcia é o seu nome da escola, com que assina os testes e os trabalhos, e Nê o seu nome livre.

Vai agora a atravessar a passadeira de peões e a escrever uma sms ao mesmo tempo. É um truq q costuma fzer para mostrar q tanto se lhe dá. Que é forte. Um carro para, os travões guincham, os pneus até dtm fmo, a mulher baixa o vidro e grita-lhe:

10 - Ó menina, quer ir já para o céu, tão novinha?

Nê treme tanto que os dentes chocalham na boca, o carro a dois milímetros dos ténis de plataforma que nesse dia estreia, o telemóvel na mão onde a sms começada ainda enlanguesce: “vmos hje ao cc cnema k v o k?”; e a condutora olha-a de dentro da carrinha familiar, sorrindo, cínica e arrancando, em esfogueada primeira, grita:

15 - Menina (...)! Menina Qualquer Coisa, palavra que ela não percebe e escreve no tlm “ia sendo atropelada! tou aq td a trmer!” e envia à Ana Márcia que lhe responde logo “táse!”.

Aq palavra q ela não percebeu teve um efeito curioso em Ana Lúcia. Começou a tomar mais atenção ao mundo, a estar mais alerta para td o que ia e vinha à sua volta, à espera de a reconhecer. Podia acontecer em qualquer lado, na piscina, a meio de um salto da prancha, e ter a orelha tapada  
20 pela touca. No polivalente, à passagem de alguém, embora lhe parecesse pouco provável. No polivalente havia sobretudo ruído. Mas era preciso estar preparada. No café, ao interv do almoço, no meio da vozearia dos rapazes que se batiam por td e por nada, ouviu a palavra “desconchavada” vinda de uma mesa de mulheres-gralhas e achou q não era Aquela a Que Demandava, mas acabou por ficar.

25 Agora, em vez de responder “táse” quando o tio António, o meio tolinho meio irmão do pai q vive na cave, lhe pergunta com um olho meio fechado: “Q tal o dia...? Na escola...?”, ela diz “Olha, tive um dia mesmo desconchavado”, deixando a Leila interdita, com a franja a encaracolar-se-lhe e a escova de alisar o cabelo a pilhas rodando estupidamente na mão. Foi lanchar, quase sem fome, escolhendo a fatia maior. Leila disse, no dia seguinte, afundada na torrente de palavras  
30 sem sentido com q normalmente a enviava para a escola: “encardida”. “O quê?”, perguntou. “O quê o quê?”, perguntou a Leila. “Disseste que a camisola estava o quê?”. “Encardida?”. A palavra que Ana Lúcia buscava não era “encardida”, mas passou a usá-la tb na frase “ Sinto esta fase da minha vida um bocado encardida”. E comeu pouco ao pequeno almoço.

SMS para cá e para lá nas aulas. O tema: um MMS da Ana Sandra que mostrava um homem  
35 todo nu com uma grande cabeça de abóbora. Mas Nê já estava noutra. Achou os colegas todos “lúgubres”. E, no interv das dez e meia, espantou a Ana Margarida ao dizer que a comida do refeitório era “sórdida”, que o Paulo andava “sorumbático” e “extravagante”, mas sorriu ao nome da namorada dele, quando lho disseram: Mirtília Túlia. Não era de troça, era um nome q era um nome verdadeiro. E a frase favorita: “O Paulo é cá um lapa”. E o filme de murros no centro  
40 comercial? “Inane”, comentou. Procurou (sem realmente procurar) os sítios onde seria mais provável ouvir o que não percebera da primeira vez. A casita onde morava com o meio tio e a mulher, Leila, passou a ser uma “choça” e o carro deles um “chaço”. Olhou Silvestre, o misterioso

vizinho que estudava matérias misteriosas, com nova motivação. Espiava-o do seu pátio em frente à garagem e achava tudo feio – fora a cameleira, “deslumbrante”. E pequenos musgos no muro, “pitoresco”. Não falava muito. Ficava a apreciar o pouco que tinha, procurando as palavras mais apropriadas com gula. Não era, por exemplo, paixão o que sentia por Silvestre, mas “encantamento”, e em outros momentos, “delírio”. De vez em quando escrevia uma palavra no muro, de líquen a líquen. Silvestre, entretanto conquistado pelo prolongado silêncio dela, convidou-a para tomar um café. Acompanhou-a à vitrina.

50        - É um pastelzinho, por favor – pediu Ana Lúcia - aquele ali.

E apontou, discreta. Era o mais humilde, mas foi dito por extenso, com um belo sorriso de amor, com todas as letras.

Luísa Costa Gomes

Retirado de: <http://trapichedosoutros.blogspot.pt/2015/06/por-extenso-luisa-costa-gomes.html>



## COMPREENSÃO DA LEITURA

- 1- Após uma leitura atenta do conto, reescreva por extenso cada abreviatura presente nas seguintes frases.

a) “ (...) os pneus até dtm fmo (...)” (l. 9)

---

b) “vmos hje ao cc cnema k v o k?” (l. 13)

---

c) “É um truq q costuma fzer para mostrar q tanto se lhe dá.” (l. 7-8)

---

d) “tou aq td a trmer!” (l.16)

---

- 2- Ordene as frases que se seguem de acordo com a sequência apresentada no texto.

No momento em que a condutora que quase atropelava Ana Lúcia pronunciou uma palavra que esta não percebeu, a sua maneira de ver o mundo alterou-se. \_\_\_\_

Em pequena, Ana Lúcia escolhia sempre os maiores peluches. \_\_\_\_

Em casa, a pequena Nê começou a utilizar um léxico diferente do habitual, provocando estranheza nos familiares. \_\_\_\_

No ambiente escolar, Nê também passou a utilizar léxico um pouco estranho, servindo-se deste para descrever o estado físico ou psicológico dos colegas. \_\_\_\_

Ana Lúcia aceitou o convite de Silvestre para ir tomar café e utilizou, por fim, uma palavra por extenso. \_\_\_\_

A pequena começou a perceber que havia uma diferença entre as palavras “choça” e “chaço”. \_\_\_\_\_

**3-** Responda às seguintes questões.

**3.1.** Ana Lúcia, tal como muitos outros adolescentes, utilizava diversas abreviaturas na troca de mensagens com os colegas. No seu entender, poderá haver consequências ao nível do uso escrito da língua? Se sim, quais? Se não, justifique.

---

---

---

---

---

---

**3.2.** De acordo com a autora, o léxico utilizado por Ana Lúcia não se adequava ao contexto de comunicação. O que poderia justificar esta inadequação?

---

---

---

---

**4-** Faça corresponder as palavras sublinhadas aos respetivos significados.

- |  |                    |
|--|--------------------|
| 1. Conheço alguns jovens que, talvez por não conviverem muito com as pessoas da sua idade, são reservados e <u>sorumbáticos</u> . (l. 37)    | • triste e escuro. |
| 2. Receio que os jovens, ao cederem ao fascínio das novas tecnologias, se isolem e acabem por se refugiar num lugar <u>lúgubre</u> . (l. 36) | • taciturnos.      |
| 3. Quando eu era criança, não existia este fascínio, típico dos dias de hoje, pelas novas tecnologias. Gostava mais de                       | • mesquinho.       |

andar a brincar no campo com os meus amigos, mas depois voltava para casa e tinha a roupa toda encardida. (l. 31)

4. Tenho receio daquelas pessoas que inventam um plano sórdido para acederem aos dados pessoais de alguém, na Internet. (l. 37)
  - com sujidade que é difícil de lavar.
5. Há pessoas que gostam de exibir o seu ar extravagante. (l. 37)
  - entusiasmo desmedido.
6. Quando vejo os meus primos sentados em frente ao computador, sempre tão entusiasmados a jogar, penso que estão a entrar em delírio! (l. 47)
  - excêntrico.

5- Associe os elementos da coluna A aos respetivos significados da coluna B.

Coluna A	Coluna B
1. Cínica (l. 14)	a) Desconcertado.
2. Interdito (l. 27)	b) Simples, modesto.
3. Desconchavado (l. 27)	c) Fingida.
4. Discreta (l. 51)	d) Proibido.
5. Choça (l. 42)	e) Digno de pintar-se; inusitado.
6. Chaço (l. 42)	f) Carro velho e/ou em mau estado.
7. Humilde (l. 51)	g) Reservada, simples.
8. Pitoresco (l. 45)	h) Casa humilde.
9. Deslumbrante (l. 44)	i) Excesso de apetite incontrolável.
10. Gula (l. 46)	j) Fascinante.

6- Construa três frases que incluam três palavras da coluna A.

- a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7- Substitua os verbos sublinhados por outros de sentido equivalente.

a) “A palavra que Ana Lúcia buscava não era “encardida”, (...)”  
\_\_\_\_\_

b) “E, no interv das dez e meia, espantou a Ana Margarida ao dizer que a comida do refeitório era “sórdida”, (...)” \_\_\_\_\_

c) “Espiava-o do seu pátio em frente à garagem e achava tudo feio – fora a cameleira, “deslumbrante”.” \_\_\_\_\_

d) “Ficava a apreciar o pouco que tinha, procurando as palavras mais apropriadas com gula.” \_\_\_\_\_

## Anexo nº 4 - Sugestão de soluções

### Primeira unidade letiva da primeira regência

- 1- Após uma leitura atenta da crónica, assinale como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações. Para cada uma delas transcreva do texto as frases que fundamentam a sua opção.
- a) O autor considera que não deve haver convenções relativas ao vestuário próprio para as diferentes idades. **V**  
“Zango-me com as moças das lojas que discursam acerca do adequado para a idade. Recuso essas convenções que enlutam os mais velhos.”
- b) Quem não casa continua a ter irmãos, mas tem de assumir mais responsabilidades. **V**  
“Quase ouço as minhas irmãs dizerem: não casaste, agora tomas conta da mãe e mais dessas coisas.”
- c) Quando os filhos se tornam pais dos pais, o sentido de responsabilidade é menor, porque têm sempre tempo para fazer o que desejam. **F**  
“Quando passamos a ser pais das nossas mães, tornamo-nos exigentes e cansamo-nos por tudo.”
- d) A mãe do autor aprecia os dias de sol, porque melhora dos seus problemas de saúde e suporta assim as pequenas angústias. **V**  
“A minha mãe adora sol. Melhora de tudo. (...) Por isso, entre as angústias, sorrimos.”
- 2- Explique o sentido das seguintes frases.
- a) *Zango-me com as moças das lojas que discursam acerca do que é adequado para a idade. Recuso essas convenções que enlutam os mais velhos.*  
O autor não concorda com os discursos das vendedoras das lojas relativos ao que é suposto as pessoas mais velhas vestirem, uma vez que as cores escuras podem ser sinónimo de luto.
- b) *Quem não casa deixa de ter irmãos. Só tem patrões. Viramos uma central de atendimento ao público.*  
O autor faz referência ao facto de as pessoas solteiras acumularem mais responsabilidades, havendo mais cobranças por parte dos familiares.
- 3- Faça corresponder as expressões da coluna A aos respetivos significados da coluna B.

Coluna A	Coluna B
1. Ficar para tio - <b>c)</b>	a) Ser inofensivo
2. Não fazer mal a uma mosca – <b>a)</b>	b) Sentir-se agitada, inquieta
3. Cuidar dos mimos – <b>d)</b>	c) Não casar
4. Dar o troco certo – <b>e)</b>	d) Ser carinhoso; ter em atenção os afetos
5. Ficar elétrica – <b>b)</b>	e) Devolver o valor exato diferença entre a quantia dada pelo comprador e o preço a pagar.

- 4- Reescreva as seguintes frases, substituindo as palavras sublinhadas por outras de significado equivalente, presentes no quadro abaixo representado.

troca	franzino	aflições
reclamo	basta	transparentes

- a) “Rabujo igual aos que amam.”  
**Reclamo** igual aos que amam.
- b) “Preciso de lhe dizer que chega de bolo de chocolate, (...)”  
Preciso de lhe dizer que **basta** de bolo de chocolate, (...)
- c) “Ficar para tio parece obrigar-nos a uma inversão destes papéis a dada altura.”  
Ficar para tio parece obrigar-nos a uma **troca** destes papéis a dada altura.
- d) “Com os seus lenços como coisas líquidas e cristalinas ao pescoço.”  
Com os seus lenços como coisas líquidas e **transparentes** ao pescoço.
- e) “Por isso, entre as angústias, sorrimos.”  
Por isso, entre as **aflições**, sorrimos.
- f) “O nosso *Crisóstomo*, que é lingrinhas, corre sempre perigo com cães musculados que as pessoas insistem em garantir que não fazem mal a uma mosca.”  
O nosso *Crisóstomo*, que é **franzino**, corre sempre perigo com cães musculados que as pessoas insistem em garantir que não fazem mal a uma mosca.

- 5- Complete as seguintes frases, de acordo com as conjunções que são apresentadas e o sentido do texto.

- a) Eu daria todos os melhores presentes à minha mãe, **se...**  
Eu daria todos os melhores presentes à minha mãe, **se** tivesse essa oportunidade.

- b) Só gostamos de quem tem cães pequenos, **porque...**  
Só gostamos de quem tem cães pequenos, **porque** os cães grandes são demasiado assustadores.
- c) A minha mãe adora sol, **mas...**  
A minha mãe adora sol, **mas** precisa de ter cuidado para não se queimar.

**6-** Transforme as seguintes frases simples em complexas, selecionando a conjunção ou locução mais adequada para fazer a ligação entre elas. Faça as alterações necessárias.

- a) Recuso essas convenções que enlutam os mais velhos. Escolho apenas cores claras, vivas. (mas/por isso/para que)

Recuso essas convenções que enlutam os mais velhos, **por isso** escolho apenas cores claras, vivas.

- b) As pessoas insistem em garantir que os cães musculados não fazem mal a uma mosca. Eles deitam-nos as patas ao peito e atiram-nos ao chão. (quando/apesar de/porque)

**Apesar de** as pessoas insistirem em garantir que os cães musculados não fazem mal a uma mosca, eles deitam-nos as patas ao peito e atiram-nos ao chão. / As pessoas insistem em garantir que os cães musculados não fazem mal a uma mosca, **apesar de** eles nos deitarem as patas ao peito e nos atirarem ao chão.

- c) Zango-me com as moças das lojas. Discursam sobre o adequado para a idade. (portanto/por isso/quando)

Zango-me com as moças das lojas, **quando** discursam sobre o adequado para a idade.

- d) Preciso de lhe dizer que chega de bolo de chocolate, chega de café ou de andar à pressa. Vai engordar, vai ficar elétrica, vai começar a doer-lhe a perna. (pois/nem/mas também)

Preciso de lhe dizer que chega de bolo de chocolate, chega de café ou de andar à pressa, **pois** vai engordar, vai ficar elétrica, vai começar a doer-lhe a perna.

### Ficha de trabalho

**1-** Preencha os espaços em branco com os verbos indicados, nos respetivos tempo e modo, de acordo com o valor real ou irreal do antecedente da oração relativa.

- a) Conheço um parente de uma amiga que **é** (ser) bastante simpático.
- b) A minha avó gostava de visitar uma cidade que **fosse** (ser) diferente das que já conhece.
- c) Quando vou a Paris, visito sempre o Louvre, porque é um museu que me **fascina** (fascinar).
- d) Os meus tios preferiam viajar com uma pessoa que **apreciasse** (apreciar) a aventura e novas experiências.
- e) A minha prima disse que queria viver num apartamento que **ficasse** (ficar) perto do mar.
- f) Gostava de oferecer um presente que **surpreendesse** (surpreender) o meu melhor amigo.
- g) Para educar uma criança, é preciso alguém que **tenha** (ter) autoridade e bom senso.
- h) Há famílias complicadas que **vivem** (viver) sempre em conflito.
- i) A minha tia Cristina é a única que **prefere** (preferir) ir às compras em vez de passear junto ao mar.
- j) Precisava de falar mais com pessoas que me **compreendessem** (compreender).



## Segunda unidade letiva da primeira regência

1- Após uma leitura atenta do conto, assinale a opção mais correta.

1.1. A fava e o brinde fizeram exigências ao pasteleiro, uma vez que

- a) **sentiam que deviam ser mais valorizados;**
- b) queriam pôr fim às suas discussões;
- c) ambos tinham vontade de fazer uma surpresa às famílias.

1.2. A exigência da fava era

- a) que o pasteleiro a revestisse de chocolate, uma vez que se sentia mais valorizada do que o brinde;
- b) que o pasteleiro a transformasse em prata, pois julgava que assim a apreciariam;
- c) **que o pasteleiro a revestisse de chocolate, de maneira a que lhe dessem mais valor.**

1.3. Quando a Fada do Natal apareceu na cozinha, a sua intenção era

- a) satisfazer os pedidos da fava e do brinde;
- b) **ajudar o pasteleiro a finalizar a sua encomenda;**
- c) auxiliar o pasteleiro a levar os bolos-reis às famílias.

1.4. Na frase final do conto, a Fada do Natal quis dar a entender que

- a) a fava e o brinde ficariam amuados durante muito mais tempo;
- b) a fava e o brinde deveriam entender que o pasteleiro tinha feito um ótimo trabalho;
- c) **há sempre outras maneiras de perspetivar os problemas, devendo a fava e o brinde perceber isso e não voltar às suas antigas discussões.**

2- Faça corresponder cada palavra ou expressão ao respetivo significado.

Dura	Vilã	Ignorada	Lesados
Desejável	Finalizar	Menosprezado	Cooperar

- a) Pôr termo (l. 23): **Finalizar**
- b) Rija (l. 37): **Dura**
- c) Apetecível (l. 11): **Desejável**

- d) Desprezada (l. 11): **Ignorada**
- e) Desvalorizado (l. 4): **Menosprezado**
- f) Má da fita (l. 5): **Vilã**
- g) Prejudicados (l. 43): **Lesados**
- h) Colaborar (l. 27): **Cooperar**

- 3- Partindo do exemplo da expressão “pôr termo”, que se encontra presente no texto, faça corresponder os elementos da coluna A aos da coluna B, de acordo com a resposta correta.

Coluna A	Coluna B
1. Pôr a cabeça em água – <b>i)</b>	a) Questionar
2. Pôr a nu – <b>d)</b>	b) Fazer asneira
3. Pôr o dedo na ferida – <b>e)</b>	c) Trabalhar com afinco
4. Pôr em causa – <b>a)</b>	d) Descobrir, mostrar
5. Pôr a coberto – <b>g)</b>	e) Tocar num assunto delicado; revelar o ponto fraco de alguém
6. Pôr mãos à obra – <b>c)</b>	f) Esclarecer devidamente uma situação
7. Pôr os pontos nos is – <b>f)</b>	g) Proteger
8. Pôr a pata na poça – <b>b)</b>	h) Apresentar frontalmente os seus argumentos
9. Pôr as cartas na mesa – <b>h)</b>	i) Chatear; fazer desesperar alguém

- 4- Escolha três expressões da tabela anterior e construa três frases onde elas estejam presentes.

- 1- Há certas alturas em que os meus pais me põem a cabeça em água.
- 2- Gostava que os meus amigos me respeitassem e não pusessem tantas vezes o dedo na ferida.
- 3- Depois de todas as confusões, é amanhã que vou ter uma conversa com a Ana e tentarei pôr os pontos nos is.

## Primeira unidade letiva da segunda regência

1- Após uma leitura atenta do conto, assinale a opção mais correta.

1.1. Segundo a protagonista do conto, a maioria das pessoas

- a) **desperdiçava dinheiro do mesmo modo que gastava tempo e felicidade;**
- b) sabia aproveitar o que tinha da melhor maneira;
- c) desperdiçava tempo e felicidade, mas poupava dinheiro.

1.2. A velha gostava mais de andar de elétrico do que de ir ao cinema, uma vez que

- a) o cinema era demasiado dispendioso e ela não queria gastar dinheiro;
- b) considerava mais saudável andar ao ar livre, mas não gostava de ver muita gente à sua volta;
- c) **preferia sair à rua e ver as pessoas, observando o que se passava à sua volta.**

1.3. Embora escrevesse de vez em quando aos filhos e aos netos, a velha sabia que

- a) eles nunca tinham tempo para ela e provavelmente não leriam as suas cartas;
- b) **não tinham muito tempo para ler as cartas, pois o quotidiano deles era sempre agitado;**
- c) se lhes escrevesse com mais frequência, eles lembrar-se-iam mais dela.

1.4. Um dos grandes receios da velha era

- a) **que a família a colocasse num lar, caso algum infortúnio sucedesse na sua vida;**
- b) que a morte a surpreendesse;
- c) que a família deixasse de a visitar.

2- Transcreva do texto as frases que correspondem a cada alínea.

- a) A velha percebia que a sua saúde começava a ressentir-se, mas o que mais a entristecia era o afastamento das pessoas.  
“Claro que muitas coisas ela tinha perdido com os anos, em parte os olhos, e muita da saúde. Mas sobretudo pessoas.”
- b) A velha estimava os objetos da casa como se esta fosse uma criança.  
“Estava sempre ocupada, as coisas davam-lhe que fazer como crianças a quem se tem de dar atenção o tempo todo.”

- c) A protagonista sentia-se bem no seu lar, por isso perturbava-a a ideia de que alguém poderia obrigá-la a sair de lá.  
 “Para dizer a verdade, a única coisa de que tinha medo era de que pudessem forçá-la a sair dali.”

3- Faça corresponder as frases da coluna A às alíneas da coluna B, de acordo com a ideia que é transmitida.

Coluna A	Coluna B
1. “Estava tão bem na sua casa, no seu quintal do tamanho de um lenço, onde podia apanhar sol quando não saía à rua e onde tinha a criação, para se entreter.”	a) alívio
2. “Os objectos gostavam de ser tocados com mãos cuidadosas, e, para andarem bem, tinham de ser estimados.”	b) serenidade, repouso
3. “Em vez de ficar fechada em casa, andava no meio das pessoas e das ruas, mas sem se cansar, bem sentada.”	c) conforto
4. “Porque de vez em quando parecia quase milagre – não lhe doía a perna, o pescoço, nem o braço, podia fazer os movimentos quase todos sem estremecer nem dizer ai, era quase como se ficasse outra vez nova.”	d) tristeza, angústia
5. “Durante anos afligira-se, de cada vez que riscava mais um telefone na agenda e via os nomes diminuírem a passos largos.”	e) receio
6. “Para dizer a verdade, a única coisa de que tinha medo era de que pudessem forçá-la a sair dali.”	f) estima, dedicação

1- c); 2- f); 3- b); 4- a); 5- d); 6- e).

4- Substitua as palavras ou expressões sublinhadas por outras de sentido equivalente.

- a) “A maioria esbanjava tempo e felicidade, da mesma maneira que esbanjava dinheiro.” **Desperdiçava.**
- b) “Tinha tudo, e não precisava de se privar de nada.” **Prescindir.**
- c) “Durante anos afligira-se, de cada vez que riscava mais um telefone na agenda e via os nomes diminuírem a passos largos.” **Rapidamente**
- d) “Vestiria a sua melhor roupa, pensou num relance, e prenderia o cabelo com ganchos sobre a nuca.” **Instante.**

## Primeira unidade letiva da terceira regência

- 1- Após uma leitura atenta do conto, reescreva por extenso cada abreviatura presente nas seguintes frases.

a) “ (...) os pneus até dtm fmo (...)” (l. 9)

Os pneus até deitam fumo.

b) “vmos hje ao cc cnema k v o k?” (l. 13)

Vamos hoje ao centro comercial, ao cinema. Queres ver o quê?

c) “É um truq q costuma fzer para mostrar q tanto se lhe dá.” (l. 7-8)

É um truque que costuma fazer para mostrar que tanto se lhe dá.

d) “tou aq td a trmer!” (l.16)

Estou aqui toda a tremer!

- 2- Ordene as frases que se seguem de acordo com a sequência apresentada no texto.

No momento em que a condutora que quase atropelava Ana Lúcia pronunciou uma palavra que esta não percebeu, a sua maneira de ver o mundo alterou-se. **2**

Em pequena, Ana Lúcia escolhia sempre os maiores peluches. **1**

Em casa, a pequena Nê começou a utilizar um léxico diferente do habitual, provocando estranheza nos familiares. **3**

No ambiente escolar, Nê também passou a utilizar léxico um pouco estranho, servindo-se deste para descrever o estado físico ou psicológico dos colegas. **4**

Ana Lúcia aceitou o convite de Silvestre para ir tomar café e utilizou, por fim, uma palavra por extenso. **6**

A pequena começou a perceber que havia uma diferença entre as palavras “choça” e “chaço”. **5**

- 3- Responda às seguintes questões.

**3.1.** Ana Lúcia, tal como muitos outros adolescentes, utilizava diversas abreviaturas na troca de mensagens com os colegas. No seu entender, poderá haver consequências ao nível do uso escrito da língua? Se sim, quais? Se não, justifique.

Na minha opinião, a utilização de abreviaturas na troca de mensagens não implica que haja consequências ao nível do uso escrito da língua. Na verdade, os adolescentes optam por abreviar as palavras com o intuito de facilitarem a comunicação, conversando mais rapidamente.

**3.2.** De acordo com a autora, o léxico utilizado por Ana Lúcia não se adequava ao contexto de comunicação. O que poderia justificar esta inadequação?

Ana Lúcia, no seu quotidiano, não utilizava as palavras mais adequadas ao contexto de comunicação porque, no meu entender, o seu léxico era muito reduzido. Embora conseguisse fixar algumas das palavras que ouvia, não sabia aplicá-las corretamente, uma vez que desconhecia o seu significado.

**4-** Faça corresponder as palavras sublinhadas aos respetivos significados.

- |  |  |  |
|--|--|--|
| 1. Conheço alguns jovens que, talvez por não conviverem muito com as pessoas da sua idade, são reservados e <u>sorumbáticos</u> . (l. 37)  |  | • triste e escuro.                     |
| 2. Receio que os jovens, ao cederem ao fascínio das novas tecnologias, se isolem e acabem por se refugiar num lugar <u>lúgubre</u> . (l. 36)   |  | • taciturnos.                          |
| 3. Quando eu era criança, não existia este fascínio, típico dos dias de hoje, pelas novas tecnologias. Gostava mais de andar a brincar no campo com os meus amigos, mas depois voltava para casa e tinha a roupa toda <u>encardida</u> . (l. 31) |  | • mesquinho.                           |
| 4. Tenho receio daquelas pessoas que inventam um plano <u>sórdido</u> para acederem aos dados pessoais de alguém, na Internet. (l. 37)   |  | • com sujidade que é difícil de lavar. |

5. Há pessoas que gostam de exibir o seu ar extravagante. (l. 37)
6. Quando vejo os meus primos sentados em frente ao computador, sempre tão entusiasmados a jogar, penso que estão a entrar em delírio! (l. 47)
- entusiasmo desmedido.
- excêntrico.

5- Associe os elementos da coluna A aos respectivos significados da coluna B.

Coluna A	Coluna B
1. Cínica (l. 14)	a) Desconcertado.
2. Interdito (l. 27)	b) Simples, modesto.
3. Desconchavado (l. 27)	c) Fingida.
4. Discreta (l. 51)	d) Proibido.
5. Choça (l. 42)	e) Digno de pintar-se; inusitado.
6. Chaço (l. 42)	f) Carro velho e/ou em mau estado.
7. Humilde (l. 51)	g) Reservada, simples.
8. Pitoresco (l. 45)	h) Casa humilde.
9. Deslumbrante (l. 44)	i) Excesso de apetite incontrolável.
10. Gula (l. 46)	j) Fascinante.

1- c); 2- d); 3- a); 4- g); 5- h); 6- f); 7- b); 8- e); 9- j); 10- i).

6- Construa três frases que incluam três palavras da coluna A.

- a) A minha amiga Raquel é bastante **discreta**, não gosta nada de ser o centro das atenções.
- b) Ontem fui visitar uma casa **deslumbrante**, talvez a alugue em breve.
- c) A **gula** é mesmo difícil de controlar, mas vou ter que conseguir. Estou a precisar de fazer dieta.

7- Substitua os verbos sublinhados por outros de sentido equivalente.

- a) “A palavra que Ana Lúcia buscava não era “encardida”, (...)” – **Procurava**
- b) “E, no interv das dez e meia, espantou a Ana Margarida ao dizer que a comida do refeitório era “sórdida”, (...)” – **Surpreendeu**

c) “Espiava-o do seu pátio em frente à garagem e achava tudo feio – fora a cameleira, “deslumbrante”.” – **Espreitava-o**

d) “Ficava a apreciar o pouco que tinha, procurando as palavras mais apropriadas com gula.” - **Considerar**